

MOVIMENTO, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MST



Educadora de EJA e sua filha celebrando a mística de encerramento no III Encontro de Capacitação de Educadores de Jovens e Adultos/EJA - UFSC/MST - Florianópolis, SC, setembro de 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE

MOVIMENTO, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DO MST

SAMUEL RAMOS DA SILVA

FLORIANÓPOLIS, ABRIL DE 2003



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

"MOVIMENTO, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MST"

**Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 08/04/2003

Dr. Elenor Kunz (CDS/UFSC-Orientador)
Dra. Sonia Aparecida Branco Beltrame (CED/UFSC-Co-orientadora)
Dr. Telmo Marcon (FAED/UPE/RS-Examinador)
Dr. Antonio Munarim (CED/UFSC-Examinador)
Dra. Gilka Elyira Ponzi Girardello (CCE/UFSC-Suplente)

Prof. João Jasué da Silva Filho
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
CED/UFSC - Pendência 0582/GS/2002

SAMUEL RAMOS DA SILVA

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/ABRIL/2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE

**MOVIMENTO, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS DO MST**

Samuel Ramos da Silva

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no programa de Pós-graduação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do prof. Dr. Elenor Kunz e co-orientação da prof^a. Dr^a. Sonia aparecida Branco Beltrame.

Florianópolis, fevereiro de 2003

OS CAMPOS DA MINHA TERRA

Os campos da minha terra
têm trigo e têm algodão

Os homens pobres da minha terra
Não tem coberta quando faz frio
Morrem pedindo um pouco de pão

Os campos da minha terra
têm gado de carne boa
têm vacas de leite bom

Os homens da minha terra
Sabem que o gado tem carne boa
Mas custa caro. Comem pirão.
As crianças pobres da minha terra
Sabem que as vacas têm leite bom,
Mas custa caro. Crescem doentes
Ou morrem fracas sem nunca terem
Provado seu leite bom.

Os campos da minha terra
Têm árvores que parecem
Braços que estão segurando
Os céus, tão grandes são.

Os homens da minha terra
moram em casas de barro e taipa,
não têm madeira para seu teto,
nem sua cama, nem sua mesa,
e comem, sentam, dormem no chão.
os homens pobres da minha terra
morrem de frio quando faz frio,
pois não têm lenha pra seu fogão.

Os campos da minha terra
têm rios e têm cascatas
que dão pra matar a sede
de todos os desertos
e energia pra iluminar
os quatro cantos do mundo

Os homens pobres da minha terra,
que estão à margem daqueles rios
e estão à beira dessas cascatas
de água tão farta, de água tão pura,
morrem de febre, morrem de tifo
das águas podres que os poços dão.
Os homens pobres da minha terra
vivem à margem daqueles rios,
moram à beira dessas cascatas
mas não têm luz no seu barracão.
Os campos da minha terra
têm tudo que os outros campos
das outras terras terão.
Os homens pobres da minha terra
são como os pobres das outras terras.
Não têm nada. Mas terão.

Mário Lago.

(Poema escrito no livro *O povo escreve a história nas paredes*, 1948.)

*Passam os dias,
Meses e anos
sob fortes impactos
das ondas do mar.
E, mesmo assim,
permanecem firmes.
Assim são os rochedos
e assim devem ser nossos sonhos,
por mais que passem...
Os dias, meses e os anos.*

(Samuel)

Dedico este trabalho à memória de meu pai que embora por circunstâncias da vida, não teve a oportunidade de se alfabetizar, buscou de todas as maneiras e conseguiu me proporcionar o que ele chamava de tesouro: a educação.

AGRADECIMENTOS

Se fosse listar tantos encontros e passagens, o texto por certo se alongaria. Entretanto não poderei deixar de agradecer às tantas pessoas que, de uma forma ou outra, participaram e contribuíram no percurso durante este estudo.

Outras tantas se fizeram mais próximas e dispuseram de seus tempos e espaços para orientar, contribuir e me incentivar à realização deste trabalho, às quais devo especial agradecimento:

À Elenor Kunz, por acreditar, me incentivar e orientar, observando o rigor e os critérios de cientificidade necessários à pesquisa.

À Sonia Beltrame, pela co-orientação e acompanhamento intenso, encorajando em momentos difíceis desta caminhada, apontando caminhos e direções.

Aos docentes e funcionários do Centro de Ciências da Educação pela contribuição e atenção dispensadas.

Aos meus companheiros e companheiras de Mestrado da linha Educação e Movimentos Sociais: Donizete (Dodô); Idavânia; Kátia; Luciana; Márcia; Marlete e Willer pela amizade, união e contribuição, reforçando a importância do diálogo na convivência acadêmica.

Aos professores Antônio Munarim e Alexandre Fernandez Vaz, pelas críticas e sugestões por ocasião da qualificação do projeto de pesquisa.

À Francisco Emílio Medeiros pelo incentivo e contribuição desde o processo de ingresso no curso de mestrado à conclusão da pesquisa.

À Terezinha Arendartchuk Castro pela leitura atenta e revisão do texto.

Às companheiras e companheiros educadores integrantes do grupo de Educação de Jovens e Adultos-EJA, a coordenação de educação e lideranças locais do MST, pelo acolhimento e convivência.

Aos companheiros e companheiras integrantes do Projeto PRONERA, pelo incentivo, contribuição e convivência carinhosa.

À minha mãe, pela vida, pelo amor, sempre disposta a me confortar e incentivar.

À Marcela, minha esposa; à Ana Terra e ao Pedro amores da minha vida, meus incentivadores diários que, durante muitos dias precisaram conviver com a minha ausência, principalmente durante as viagens para realização da pesquisa empírica.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender as formas de comunicação e linguagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos - EJA, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, no Planalto Central Catarinense. Parte do pressuposto de que a cultura de movimento do homem do campo apresenta uma linguagem diferenciada das linguagens dos meios urbanos, onde o gesto e a linguagem oral são mais usados que a escrita. A partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, busca compreender o corpo do trabalhador rural como um suporte de signos sociais e o canal físico da linguagem, numa relação dialética consigo mesmo, com os outros e com os objetos do seu mundo. Teve por base um eixo teórico com ênfase na filosofia da linguagem concebida como signo ideológico. A análise desenvolvida com os educadores de EJA em diversos espaços de atuação revela como a linguagem política-ideológica defendida pelo Movimento vem sendo assimilada e desenvolvida por estes homens e mulheres em suas atividades pedagógicas cotidianas e nos momentos de capacitação e de formação, sendo a mística o principal veículo dessa linguagem.

MOVEMENT, COMMUNICATION AND LANGUAGE IN EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS IN THE LANDLESS PEASANT MOVEMENT

ABSTRACT

The goal of this study is to understand the forms of communication and language in the context of Youth and Adult Education offered by the Landless Peasants Movement (MST) in the interior of Santa Catarina State. It is based on the hypothesis that the culture of movement of rural people has a language distinct from people in urban areas, in that gesture and oral language are more used in rural areas than written language. The study is based on qualitative research and seeks to understand the body of the rural worker as a support for social signs and a physical channel for language in a dialectical relationship with itself, with others and with the objects of its world. Its theoretical foundation is based on a philosophy of language that conceives language as an ideological sign. The analysis undertaken with the teachers of Adults and youth in various spaces of activity reveals how political-ideological language defended by the Landless movement has been assimilated and developed by these men and women in their daily pedagogical activities and in the moments of training and education, with the mystical being the principal vehicle of this language.

Key words: Corporality – human movement, communication and language – education.

SUMÁRIO

Introdução	12
 1.0. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: organização e vivências.....	 25
1.1 O MST e sua proposta de educação	31
1.2 A mística dos Sem Terra como Possibilidade de múltiplas linguagens	39
1.3 As Razões da Mística para Os Sem Terra	40
1.4 A Origem da Mística do MST.....	42
1.5 Componentes da Mística.....	50
1.6 O Sentido de Mistério e Mística.....	52
 2.0. Educação, comunicação e linguagem	 59
2.1. Linguagem e signo	63
2.2. O Corpo Como Canal Físico da Linguagem	75
2.3 Educação em movimento	81
2.4 Corporeidade	89
2.5 Corpo Sujeito ou Corpo Objeto	96
 3.0 O fazer pedagógico dos educadores de EJA/MST....	102
3.1 As Linguagens/Movimentos no Coletivo de Educadores de EJA.....	120
 Considerações finais.....	 140
Referências Bibliográficas.....	146
Anexos.....	154



INTERAÇÃO ENTRE SUJEITOS EDUCADORES
Encontro de Capacitação em Fraiburgo, SC– dezembro de 2001.

INTRODUÇÃO

Em minha trajetória como trabalhador na educação, iniciada em 1985, venho atuando, por formação, na área de Educação Física, que tem como fio condutor de estudo e reflexão o corpo inserido em uma cultura de movimento. Porém, é incoerente pensar a Educação Física de forma isolada; faz-se necessário situá-la num contexto social e educacional mais amplo. Foi com esses objetivos de estudo e pelo interesse em pesquisar que entrei no programa de pós-graduação do Centro de Ciências da Educação - CED/UFSC. O mestrado, por abrigar em seu espaço de estudo e pesquisa educadores orientadores ligados a esta linha de investigação, favorece um oceano de possibilidades de discussões e reflexões referentes à educação.

Desde que ingressei no mestrado na linha de investigação - Educação e Movimentos Sociais, venho intensificando minha participação em tais movimentos, com mais intensidade no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, mais precisamente na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Direciono minha pesquisa justamente ao EJA do MST, pois venho acompanhando esse movimento social há muitos anos, participando de manifestações, marchas e lendo sua produção escrita, bem como outras produções sobre o MST¹.

¹ Meu contato mais intenso com o MST se deu em 2001, quando passei a fazer parte, como bolsista, do grupo de educadores do CED/UFSC que compõem o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma

Meu interesse principal de estudo está focalizado no que se refere ao movimento humano como forma de comunicação e linguagem, pois, pela convivência com essas populações, venho percebendo que o homem e a mulher do campo, especificamente o/a trabalhador(a) rural, apresenta um jeito próprio e característico na sua maneira de se comunicar, na qual o uso da linguagem é muito mais verbal e gestual do que a linguagem escrita.

Semelhante linguagem – a escrita - se faz necessária, porém, à medida que estes sujeitos interagem socialmente, precisam e compreendem que devem dominar e utilizar-se do código escrito no sentido de se tornarem autônomos em suas realizações. Essa autonomia, de certa forma, aumenta o grau de auto-estima conforme temos presenciado e coletado em seus depoimentos. Sem esquecer que, ao exercerem este domínio, acabam por exercer um ato de cidadania.

E ainda, por pertencerem a um Movimento social que luta pela Reforma Agrária, que pretende combater e resistir ao sistema capitalista, na perspectiva de uma transformação social, torna-se imperioso dominar a linguagem escrita tendo-a como ferramenta de resistência, pois é preciso estar a par dos acontecimentos atuais. Para tanto, torna-se fundamental estudar e conhecer os fatos historicamente construídos pela humanidade para, a partir desse conhecimento, construir uma prática que tenha como objetivo transformar a realidade, constituindo-se

Agrária. Trata-se de um Programa do governo federal, financiado pelo INCRA com a finalidade de subsidiar a educação de jovens e adultos do MST/SC, numa parceria entre o Centro de Educação - CED/UFSC e o MST, que recebeu o título: Interação entre sujeitos educadores – Educação e Liberdade.

num sujeito social com perspectiva de futuro” (CALDART, 1999:33).

Não tive a pretensão de fazer um estudo sobre lingüística, devido à complexidade e à abrangência do tema e ao limite de tempo que tenho para concluir esta pesquisa. Fiz, contudo, uma abordagem referente às questões da comunicação e linguagem.

Neste estudo, procurou-se aprofundar o tema referente ao movimento humano, pois se considera que o corpo seja um suporte de signos e *o canal físico da mensagem*²; levando em conta também o pressuposto de que a cultura de movimento do homem e da mulher do campo (trabalhador(a) rural) apresenta uma linguagem diferenciada da linguagem dos meios urbanos, rica em significados e peculiaridades.

Considero importante compreender o movimento humano no contexto de todas as dimensões humanas, como um comportamento, uma postura, uma presença e uma intencionalidade. Deste modo, *o movimento não é só uma linguagem, mas uma fonte inesgotável de simbologia que lhe confere uma grandeza ilimitada* (SANTIN, 198:63)

Ao entender o movimento humano como um fenômeno sócio-cultural, KUNZ (1991), com base nas idéias de GORDJIN e BUYTENDIJK, apresenta uma concepção dialógica para o movimento humano que, do ponto de vista antropológico, deve ser interpretado como o diálogo entre o homem e o mundo, em que a pessoa que *se movimenta* deve ser analisada de forma integral, como Ser Humano, *pois “não são corpos que correm,*

² DOUGLAS *apud* OLIVEIRA: 1992 p.114.

saltam e brincam, mas sim Seres Humanos que se movimentam” (GORDJIN, apud KUNZ, 1991:174).

A partir desse entendimento sobre o movimento humano, é que busquei desenvolver este estudo. Para tanto, se fez necessária a elaboração de um quadro de aprofundamento teórico sobre o tema comunicação e linguagem, que serviu de guia para identificar aspectos e relações significativas das questões pesquisadas entre os Sujeitos Educadores na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, do planalto central, no estado de Santa Catarina, como também para analisar as informações colhidas nas observações empíricas, com as propostas dos teóricos que trabalham com o MST e com o tema em questão e estudar a comunicação e linguagem, estabelecendo as seguintes categorias: Comunicação e linguagem, educação, corporeidade/movimento humano.

Como marco teórico referente às questões que envolvem a comunicação e linguagem/movimento humano/corporeidade, recorri aos estudos de BAKHTIN (2002); WILLIAMS (1979); SANTIN (1987, 1989); KUNZ (1991e 2000), além do apoio de outros autores.

Nas questões referentes ao MST, recorri aos seus próprios documentos, aos livros e estudos acadêmicos de autores militantes ou pesquisadores do tema MST tais como: CALDART (1991/97/99); BELTRAME(2000); MARISSAWA(2001) e MEDEIROS(2002). Este último realizou estudo de pesquisa sobre a mística Sem Terra na Escola Nacional de Formação Política Florestan Fernandes pertencente ao MST, estudo este que me proporcionou grande contribuição sobre o tema.

Quanto à metodologia, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, pois esta modalidade oferece um amplo universo de possibilidades para se conhecer o sujeito investigado envolvido neste estudo.

Cabe, então, destacar algumas das principais características da concepção qualitativa de pesquisa, com base em autores como: LUDKE e ANDRÉ (1986), HAGUETTE (1988), CHIZZOTI (1991), ALVES (1991) e TRIVIÑOS (1994), que apresentam estudos sobre essa vertente de pesquisa, ressaltando o fato de o pesquisador ter sido o principal instrumento da investigação e a importância de o mesmo conviver no ambiente pesquisado, ou seja, possuir um contato direto e prolongado com o campo. Sendo que a subjetividade do pesquisador não perdeu de vista a dimensão de cientificidade.

Desse fato decorreu a construção predominante das fontes qualitativas da pesquisa, isto é, descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados, bem como citações literais dos depoimentos colhidos das pessoas sobre suas experiências, atitudes e pensamentos. Enfim, tudo aquilo que pode ser apreendido do campo foi, de alguma forma, registrado.

Com relação à análise das informações, a pesquisa seguiu um processo em que os significados e a interpretação surgiram da percepção do fenômeno no seu contexto.

De acordo com MARQUES, a neutralidade e o distanciamento, a demarcação de limites, atitudes tomadas pelas epistemologias bem situadas nas práticas de intervenção sociais, dão lugar hoje a maneiras mais participativas de abordagem de fenômenos da sociabilidade, *num certo cansaço*

aos diversos finalismos sócio-teóricos e no reconhecimento da sabedoria popular, assentam o renascimento da etnometodologia, a sociologia participante e os ensaios da pesquisa-ação (MARQUES, 1988:135).

Um procedimento concomitante ao anterior foi a coleta de informações, a qual foi realizada com os seguintes instrumentos: entrevista aberta, observações, fotografias, filmagens e a realização de oficinas pedagógicas.

A coleta de informações foi feita pelo acompanhamento das ações individuais e coletivas destes homens e mulheres; observando aspectos da comunicação e linguagem em suas ações nos momentos pedagógicos, de lazer, envolvimento político; observando os espaços vazios e também fazendo entrevistas pontuais; anotando no diário de campo; fotografando e realizando filmagens.

Posterior a esse procedimento, passou-se para a análise interpretativa das informações coletadas com o auxílio do quadro teórico; busquei cruzar as informações com as questões da pesquisa.

Para análise, tomei como base uma análise geral do grupo de educadores (33 no total) participantes do Projeto PRONERA em todas as suas ações coletivas, que compreenderam: encontros de capacitação; encontros regionais; e encontros de escolarização³, distribuídos entre novembro de 2001 à fevereiro de 2003.

³ A escolarização faz parte da proposta do PRONERA, coordenada pela mesma equipe pedagógica que compõe o projeto em parceria com o NDI e Colégio de Aplicação/UFSC. Foi oferecida aos monitores que ainda não tinham formação mínima exigida para atuar como educadores de jovens e adultos, ou seja, completar o ensino fundamental (8ª série). Participaram

Também nessa convivência, utilizei para análise as minhas visitas aos acampamentos e assentamentos para acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores em sua turma de EJA, compreendendo: o Planalto Central e o Planalto Norte Catarinense⁴. Considero importante destacar que visitei todos os assentamentos e acampamentos integrantes do Projeto, possibilitando perceber diferentes realidades, tanto na forma de organização e convivência, como de produção, assim como o descaso por parte do poder público para com essas famílias acampadas ou assentadas.

Minhas observações com vistas à coleta de informações tiveram início a partir de novembro de 2001, quando participei do II ENEJA SUL (II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos do Sul do Brasil), promovido pelo MST, na cidade de Itaara, no Rio Grande do Sul, que reuniu educadores do Paraná, Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. O objetivo da minha participação naquele encontro entre os dias 05 a 09 /11/01, foi observar a proposta do MST em relação à educação de jovens e adultos – EJA do MST.

Foi naquele encontro que tive o primeiro contato direto com o grupo de educadores (monitores) junto ao qual o PRONERA/CED-UFSC atuaria na região do planalto central/SC (Caçador, Campos Novos, Calmom, Fraiburgo, Frei Rogério, Matos Costa, Rio Negrinho e Santa Terezinha)⁵. Como já havia dito, esse grupo é composto por trinta e três (33) educadores; subdividido em três sub-grupos, com um coordenador local em cada um deles, sob a orientação de uma coordenação geral.

dos encontros, 06 educadores, sempre acompanhados por um coordenador local.

⁴ Conforme mapa em anexo.

⁵ Conforme mapa em anexo.

Durante o II ENEJA Sul, tive a oportunidade de perceber como se dá o processo de alfabetização de jovens e adultos no MST, inclusive que se trata de uma proposta de educação popular pautada na concepção pedagógica de Paulo Freire.

Aquele encontro foi deveras importante, pois, além desse início de convivência, aprendi muito sobre o MST e foi possível observar, na prática, que existem outras formas de promover a educação de jovens e adultos, para além dos padrões estabelecidos pelas propostas oficiais.

O que chamou mais a atenção naquele encontro foi o comprometimento com a educação e a consciência política daqueles educadores, com a convicção de que é preciso investir na educação, desde a educação infantil, ensino fundamental, à educação de jovens e adultos, ou seja investir na qualidade da educação básica e até mesmo no ensino superior.

Este princípio está pautado no lema “nenhum analfabeto nos assentamentos no mais distante recanto do país⁶”, e esta convicção é vivenciada em suas práticas pedagógicas por uma consciência orgulhosa⁷, uma força que brota e contagia todos.

Essa proposta de pensar uma política para a educação na qual todos devam e precisem ser incluídos aguçou meu interesse no sentido de querer saber como se dá essa prática pedagógica na relação educador/educando; quais os mecanismos usados; como essa consciência orgulhosa se manifesta; que formas e especialmente que linguagens são

⁶ CALDART, R. Educação em Movimento, 1997:40.

⁷ Categoria utilizada por BELTRAME (2000:192) “Os professores desenvolvem um sentimento positivo em relação ao seu trabalho centrado na auto-estima, consciência do valor social do seu trabalho e de que sua prática integra um amplo projeto político e de educação.

trabalhadas nas aulas de EJA e, mais especificamente, que formas de linguagens podem ser ou estar inseridas na educação de jovens e adultos do MST que possam caracterizar e ao mesmo tempo diferenciá-la das propostas oficiais sempre vinculadas aos interesses políticos e econômicos alheios aos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A organização dos capítulos

Este estudo apresenta-se organizado em 03 capítulos assim distribuídos: No primeiro capítulo, faço um breve histórico das origens e formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - o MST. Não tive a pretensão de fazer um estudo aprofundado sobre o Movimento Sem Terra, pois já existem muitos trabalhos que dão conta dessa questão. Minha intenção foi situar o leitor no contexto em que se deu este estudo, mais especificamente no Planalto Central, no Estado de Santa Catarina. Apresento, embora ligeiramente, a maneira como o MST vem se organizando enquanto movimento social na luta pela Reforma Agrária, compreendendo-a para além das questões da conquista da terra, que, entre tantos, inclui o direito à educação.

Com base nos questionamentos que levantei no início deste estudo referentes às linguagens que modelam a ideologia do Movimento, apresento a ***mística Sem Terra como possibilidade de múltiplas linguagens***, visto que esta concentra no bojo de suas atividades todas as aspirações, sonhos e utopias dos militantes, como também representa a vida

e o cotidiano dos assentados e acampados na luta pela Reforma Agrária. Fazendo referência à esta questão, apresento as razões da mística para os Sem Terra, a origem da mística do MST, o que compõe esta mística e o sentido de mistério e mística.

No segundo capítulo, faço uma discussão teórica sobre educação, comunicação e linguagem no qual a linguagem é entendida como mecanismo indispensável à vida humana; como fenômeno e ação social, dependente de uma relação prática, modeladora da ideologia de um grupo ou organização social. Apresento uma discussão sobre **o corpo como o canal físico da mensagem**, como um signo, gerador e suporte de signos sociais. O corpo como movimento, expressão e comunicação, através dos gestos e da fala.

Há, ainda, uma discussão sobre **corporeidade** entendida como sendo a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, numa relação dialética consigo mesmo, com os outros e com os objetos do seu mundo, ou seja, uma totalidade que age movida por intenções em que homem e mundo não se separam, formam um todo. Finalizo o capítulo discutindo sobre as formas de se perceber **o corpo como sujeito** de suas ações, dotado de inteligência, sentimentos e emoções; contrastando com um **corpo** visto como mercadoria, **objeto** de consumo da indústria, do comércio e de grande parte da ciência.

O terceiro capítulo compreende dois espaços de análises, sendo que no primeiro momento analiso as linguagens implícitas no fazer pedagógico dos educadores/educandos de EJA em seus espaços de convivência, a partir das observações feitas em diário de campo, construído durante minha convivência com esses educadores em seus assentamentos.

No segundo momento, faço uma análise das linguagens/movimentos do coletivo de educadores em suas ações e atividades de formação, durante os encontros de capacitação e de escolarização ocorridos num período de quatorze meses, mais precisamente de novembro de 2001 a fevereiro de 2003, conforme explicitado anteriormente.

E, finalmente, as considerações finais, nas quais analiso a importância da linguagem como modeladora da ideologia⁸, não só pela palavra, mas também pelos gestos como forma de expressão e comunicação, tão comuns entre os trabalhadores e trabalhadoras rurais estudados.

Faço considerações à Mística Sem Terra como possibilidade de múltiplas linguagens e aponto para a necessidade da criação de espaço de capacitação e formação para estudos mais sistematizados sobre o significado da mística, seus objetivos, sua origem, seu sentido, para que ela avance ainda mais reforçando seu caráter educativo, com dimensões pedagógicas e de formação política. É importante que, com base em tal compreensão o educador/militante se afirme criticamente, percebendo-se enquanto sujeito coletivo, sem perder de vista sua dimensão de sujeito singularizado dotado de sentimentos, emoções, desejos e necessidades próprias.

Para tanto, considero necessário discutir e entender a corporeidade como a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, numa relação dialética consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo, pois

⁸ A ideologia entendida como fato social, produzida pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar [...] não sendo um amontoado de idéias falsas que prejudicam a ciência, mas uma certa maneira da produção das idéias pela sociedade, ou seja, por formas históricas determinadas das relações sociais (CHAUI, 1983:31).

o aprendizado tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de acordo com a história de nossas interações.

Concluí que, embora sendo como corpo que esses homens e mulheres expressem um universo de significações tanto nas atividades cotidianas de trabalho como nas atividades sociais e políticas do Movimento, não há ainda entre eles a consciência referente ao corpo, o que nos permite sugerir como temática importante a ser estudada nos cursos de formação e capacitação dos militantes do Movimento, já que, obviamente, é como corpo que se vive.



Educador de Jovens e Adultos vivenciando situações matemáticas em Oficina Pedagógica no Encontro de Capacitação em Florianópolis, SC – setembro de 2002.

1. O Movimento dos trabalhadores sem terra : organização e vivências

O início da atuação do MST em Santa Catarina foi marcado pela presença da Igreja Católica e da Igreja Luterana⁹, com as atividades da Comissão Pastoral da Terra (CPT) ligada à diocese de Chapecó. Estudos recentes sobre o MST nesse estado¹⁰ afirmam ser possível delimitar a década de 70 como o período do início das lutas, iniciadas com questões pontuais de agricultores por melhores preços dos seus produtos, previdência social e protestos em relação à peste suína (Strapazzon apud Beltrame, 2000:32; e Morissawa, 2001:129).

Entre os fatores que desencadearam a organização e fundação do MST em 1984, Stedile (1999:16) destaca como principal o aspecto sócio-econômico. As transformações sofridas pela agricultura brasileira na década de 1970 intensificaram a mecanização da agricultura no sul do país fruto da introdução do plantio da soja, ocasionando a liberação da mão-de-obra da agricultura familiar. Ao mesmo tempo, grandes hidrelétricas foram construídas, como a de Itaipu no Paraná, desapropriando

9. Convém registrar o trabalho de organização de base da Igreja Luterana no sul do país. A Igreja de confissão Luterana possui trabalho pastoral entre os camponeses do sul e do centro-oeste. Em especial, entre os camponeses de ascendência alemã, através da Pastoral Popular Luterana (PPL) (STÉDILE e FERNANDES. 1999:19)

¹⁰Estudos que analisam o MST em SC: STRAPAZZON. 1997., 1998; LISBOA 1988; PAULILO. 1996; SHERER-WARREN. 1985; VENDRAMINI. 1997 (BELTRAME, 2000:32).

muitos pequenos proprietários que viviam e produziam nas áreas atingidas pela inundação das represas.

Esses pequenos proprietários foram organizados inicialmente em torno do Pastor Werner Fuchs, da Igreja Luterana do Paraná, membro da CPT, à qual STEDILE (1999:20) se refere como sendo a aplicação da Teologia da Libertação¹¹ na prática e, também, responsável pelo aspecto ideológico na formação do Movimento.

A CPT, ao aglutinar bispos, padres, religiosos e pastores (STEDILE, 1999:20), conseguiu fazer um trabalho importante de conscientização e organização dos agricultores, pois a igreja era um referencial importante e a única instituição social com força suficiente para confrontar o regime ditatorial, que estava em seu final (STRAPAZZON apud BELTRAME, 2000:33).

A luta pela democratização da sociedade brasileira e contra a ditadura militar, que também ocorreu no meio urbano, contribuiu para o nascimento do MST. Para STEDILE (1999), não se pode isolar o surgimento do MST, acreditando que ele é resultante apenas da vontade dos camponeses.

O percurso do Movimento desde o início tem sido permeado por ações reivindicatórias que lhe deram visibilidade. BELTRAME (2000:33) aponta o ano de 1978 como o marco de uma série de manifestações em Santa Catarina, influenciadas pela organização dos camponeses no estado do Rio Grande do Sul, mais consolidada na época. Segundo a autora, essas

¹¹ Corrente pastoral das Igrejas Cristãs que aglutina agentes de pastoral, padres, bispos progressistas que desenvolvem uma prática voltada para a realidade social. Corrente assim conhecida porque do ponto de vista teórico, procurou aproveitar os ensinamentos sociais da Igreja a partir do Concílio Vaticano II. Ao mesmo tempo incorporou metodologias analíticas desenvolvidas pelo marxismo (STEDILE e FERNANDES, 1999: 20).

manifestações tinham o apoio dos sindicatos dos trabalhadores rurais, que lutavam por questões referentes aos direitos do trabalhador, mas que não tinham como prioridade a posse da terra.

Outro marco importante para o MST catarinense se deu com a primeira ocupação de terra, ocorrida no oeste do estado, no ano de 1980, na Fazenda Burro Branco em Campo Erê, onde 350 famílias foram assentadas, após terem enfrentado e resistido aos jagunços, polícia e exército por vários meses, com a ajuda da diocese de Chapecó e da Igreja Luterana, assessorando-os juridicamente e acompanhando-os nas negociações com o governo.

Ali foi lançada a primeira semente do MST em Santa Catarina, fortalecendo o Movimento e servindo de referência para muitas outras ocupações no oeste do Estado (BELTRAME 2000:33 e MORISSAWA, 2001:130).

Mas o que marcou efetivamente o movimento em Santa Catarina foi o I Congresso Nacional do MST, realizado em Curitiba no ano de 1985. Os participantes do encontro voltaram com a tarefa de organizar uma grande ocupação de terras no estado (BELTRAME 2000:34).

Segundo MORISSAWA, O MST iniciou uma série de ocupações no estado, envolvendo aproximadamente 5 mil famílias. No dia 25 de maio de 1985, aconteceu uma articulação simultânea, onde 1.659 famílias ocuparam áreas em Quilombo, Abelardo Luz, Mondaí, Descanso, Romelândia, São Miguel do Oeste e Maravilha (MORISSAWA, 2001:175).

Esse autor afirma que a década de 90 foi plena de lutas em Santa Catarina, começando com a conquista de terras para 350 famílias em 1991 em Fraiburgo e no Projeto Contestado. Ainda naquele ano, o MST promoveu atos em vários pontos do estado. Uma caminhada de Curitibanos à Florianópolis, iniciada com 100 (cem) participantes, recebeu apoio no percurso, chegando à capital com 7000 mil pessoas. Outros assentamentos foram conquistados em 1992 e 1994, em Joaçaba, Matos Costa e Abelardo Luz.

O MST coordena, atualmente no estado de Santa Catarina, mais de 4 mil famílias assentadas, 94 escolas de assentamento, 4 cooperativas regionais, 4 CPAs (Cooperativa de Produção Agropecuária) e 6 associações de pequenos produtores rurais, além da Cooperativa Central de Reforma Agrária de Santa Catarina. Possui capacitação nas áreas de educação, saúde, agropecuária, construção civil, cooperativismo e administração de agroindústrias que produzem conservas de doces e salgados, queijo, leite pasteurizado, erva-mate entre outros produtos que levam a marca Terra Viva (MORISSAWA, 2001:176).

Organização e convivência

A característica principal de um assentamento do MST reside no fato de ele ter sido resultado de longos meses e, às vezes, até anos de luta em acampamentos no campo e na cidade, com as marchas, com os atos públicos, contra a repressão. Nessa longa trajetória, os fatores fundamentais de

êxito são a união, a solidariedade, a resistência, a cooperação, o rito e a disciplina, que é um dos princípios fundamentais para os representantes do MST, começando pelos horários das reuniões, respeito às decisões coletivas e controle dos vícios¹², principalmente nas áreas de acampamentos. De acordo com Souza (2000)¹³, “em alguns casos, a disciplina¹⁴ chega a representar uma dimensão “repressora” dentro do MST, o que por outro lado, evidencia-se como uma das facetas que permite a continuidade da linha político-ideológica do Movimento.

Para Stédile (1999)¹⁵, se não houver um mínimo de disciplina, com a qual as pessoas respeitem as decisões das instâncias, não se constrói uma organização. É preciso ajudar a fazer e respeitar as regras e o coletivo, para que o Movimento cresça (STÉDILE, 1999:41).

Esses fatores, que guiaram e fortaleceram os Sem Terra enquanto acampados, permanecem na conduta dos assentados. Ao chegarem à terra conquistada, estabelecem essas relações sociais.

A terra dividida em lotes é compartilhada por muitos trabalhadores. No assentamento cada família, junto com seus vizinhos organiza sua produção e sua existência. O assentado é um cidadão inserido em uma comunidade participando da vida

¹² Segundo o MST, vícios históricos, tais como individualismo, personalismo, espontaneísmo, imobilismo, comodismo, auto-suficiência, desonestidade, desrespeito aos companheiros entre outros (CADERNO do MST, Como organizar as “massas”, 1991.

¹³ SOUZA, 2000:196).

¹⁴ Os efeitos dos processos disciplinares exercidos sobre o corpo em seu uso social podem ser melhor estudados em FOUCAULT, na obra Vigiar e Punir (1989:127), em que o autor afirma que a disciplina é uma arte do corpo, que não só visa o aumento de suas habilidades, mas, especialmente, visa torná-lo mais obediente para que seja mais útil.

política e econômica da sociedade.

Dois grandes princípios essenciais à formação da consciência estruturam a vida no assentamento: os de *convivência e participação*. A formação dos quadros dentro dos próprios assentamentos, conforme Souza (2000), é a garantia da reprodução dos ideais e da ideologia do Movimento, em todas as instâncias do mesmo, sendo também um dos elementos para a garantia do funcionamento da organização como um todo (SOUZA, 2000:196).

A formação política se caracteriza por um conjunto de cursos desenvolvidos pelas lideranças do MST, de outros movimentos e assessorias, geralmente pesquisadores e estudiosos da reforma agrária, sendo que a formação política também acontece no cotidiano do MST, através da prática política, em seu caráter sócio-educativo intrínseco (VENDRAMINI, 1997)

O assentamento, mais que um lugar de produção, é um centro de convivência, lugar de formação de consciência, de vivência simbólica, onde se realizam sonhos, criam-se filhos. Sendo assim, *o assentamento é um local onde se combinam produção e vida social* (Morissawa 2001:226).

¹⁵ João Pedro Stédile é um dos fundadores do MST e membro da sua direção nacional.

1.1 O MST e sua proposta de educação

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vem lutando pela reforma agrária no país. Ao longo de sua trajetória, essa luta tem se dado por vários caminhos, assumindo diferentes dimensões, entre elas, a luta pelo direito à educação dos Sem Terra e a intenção de desenvolver uma pedagogia voltada para a problemática atual do meio rural no Brasil (CALDART & KOLLING, 1997:223).

A preocupação com a educação surgiu a partir dos pais das crianças, logo nas primeiras ocupações. Mesmo com tantas outras preocupações, alguns adultos perceberam a ansiedade dessas crianças e começaram a pensar no que fazer com elas. Foram formados grupos de mães, que passaram a orientar as brincadeiras do grupo de crianças e a explicar pelo menos um pouco do que estava acontecendo em suas vidas, integrando-as nas várias atividades do acampamento (CALDART & SCHWAAB, 1991:81).

Esse foi um dos procedimentos que desencadeou a luta pela garantia da escola, o que, de início, gerou conflitos dentro do próprio Movimento, pois havia o receio de acabarem se desviando do principal objetivo: a luta pela Reforma Agrária. No transcorrer dessas discussões, os trabalhadores procuraram os órgãos públicos a fim de garantir estrutura e espaço para as escolas, além de professores(as) que tivessem envolvimento com sua realidade, pois em algumas escolas de assentamentos

começaram a trabalhar professores/as de fora do Movimento, que desconsideravam toda a história daquelas famílias, muitas vezes tentando fazer um trabalho contra a Reforma Agrária (CALDART, 1997:31).

Segundo CALDART & KOLLING (1997), a primeira escola de assentamento de que se tem registro começou a funcionar no ano de 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Juntamente com este fato, veio também a preocupação com o tipo de ensino a ser desenvolvido nesta nova realidade. Para tanto era necessário criar uma escola “diferente”, longe dos padrões tradicionais, o que significava superar os limites do ensino tradicional, possibilitando acesso para aqueles que ainda não o tiveram e, por outro lado, para aqueles que mesmo na escola, não visualizam um sentido/significado do que se ensina.

Quando os assentados querem uma escola voltada para a sua realidade, eles estão, antes de tudo, fazendo uma crítica ao modelo da escola que conhecem e que é o tradicional em nossa educação. Então quando tentam resolver os seus problemas educacionais, na prática passam a participar da construção de alternativas para as escolas brasileiras em geral, em especial àquelas localizadas no meio rural (CALDART & SCHWAAB, 1991:102).

Seguindo esta trajetória de luta, conforme CALDART & KOLLING (1997), ANDRADE (1997), CALDART (1997), em 1987 foi criado o Setor de Educação. Isto aconteceu em um encontro no Estado do Espírito Santo, que reuniu representantes de sete estados em torno das discussões: “O que queremos com as escolas dos assentamentos?” e “Como fazer a escola que

queremos?”. A partir disso, foram formuladas as diretrizes políticas e as ações desta luta no campo.

Naquela época, o Setor de Educação tinha, como trabalho principal em cada Estado, organizar a luta pela implantação de escolas públicas de 1^a a 4^a séries nos assentamentos e, em alguns locais, também nos acampamentos; igualmente ensejava reunir professores/as e representantes das comunidades para discutir a construção da chamada “*escola diferente*” (Caldart 1997:32).

Um terceiro período, identificado na história do MST, vai de 1989 a 1994, marcado pela repressão política aos movimentos em geral e, particularmente, à luta pela terra, mas também pelo trabalho intenso de formação e organização interna do Movimento. Mesmo sofrendo “*os respingos*” da repressão, Caldart (1997) considera como “*o momento talvez dos mais fecundos até hoje de avanço organizativo e de elaboração pedagógica*”.

Foi nesse período que começaram as iniciativas referentes à Educação de Jovens e Adultos. Eram iniciativas localizadas¹⁶, mas apontavam para uma realidade que não podia ser ignorada, o grande número de analfabetos¹⁷ nos assentamentos. A percepção do problema somada às tentativas de resolvê-lo demonstravam que não poderia deixar de ser considerado como parte fundamental do trabalho que o MST começou a realizar na área da educação (CALDART, 1997). Esse problema se tornava visível, ainda segundo CALDART,

¹⁶ No dia 25 de maio de 1991, o assentamento Conquista da Fronteira na região de Bagé, no RS, recebeu a visita Honrosa do educador Paulo Freire, para abertura do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos assentamentos daquele Estado (Caldart, 1997:35)

quanto da ênfase dada à implementação de formas cooperadas de trabalho nos assentamentos. Por exemplo, quando não eram encontrados num novo assentamento, pessoas habilitadas para fazer a ata de fundação de uma associação, ou até mesmo para assinar os papéis necessários, aí o analfabetismo começou a aparecer como um problema para o conjunto da organização.

O trabalho referente à Educação de Jovens e Adultos tomou maior impulso a partir de 1996, quando o MST conseguiu alguns convênios e parcerias nacionais e estaduais, permitindo iniciar um trabalho em 19 Estados. O MST tem, como intenção, construir um Movimento Nacional de Educação de Jovens e Adultos nas áreas da Reforma Agrária, ampliando o número de turmas de alfabetização, inserindo-os no processo de escolarização, do ensino fundamental até a 8ª série; a começar pelos próprios monitores¹⁸ que, segundo CALDART (1997:37), na maioria dos casos possuem uma escolaridade inferior à 8ª série.

Pela luta e pela organização, estruturalmente, o Setor de Educação está composto por um Coletivo Nacional, formado por representantes dos Coletivos Estaduais. O Coletivo Estadual, por sua vez, é formado por frentes de atuação, que são as seguintes: Frente de Educação Infantil; Frente de 1º e 2º Graus (o que corresponde atualmente ao Ensino Fundamental e Médio); Frente de Educação de Jovens e Adultos; enfim, Frente de Formação de Educadoras e Educadores.

¹⁷ Segundo os dados do levantamento feito pelo MST, o índice médio de analfabetos chegava a 40% nos assentamentos, sendo que esse índice podia chegar até 90% nas regiões Norte e Nordeste (CALDART, 1997:35).

¹⁸ Monitor é o nome utilizado, principalmente pelo INCRA, no contexto do PRONERA, para se referir aos militantes do MST que atuam como educadores de Jovens e Adultos nos assentamentos e acampamentos.

Essas frentes surgiram das necessidades encontradas pelo próprio Movimento e de suas crianças sem acesso à escolarização; de seus jovens, para terem uma qualificação técnica na área docente, da produção e administração, no curso Técnico em Administração em Cooperativismo, além do curso de Formação em Magistério e do curso superior de Pedagogia, para a formação de educadores/as para atuarem com a população acampada¹⁹ /assentada²⁰.

Tal preocupação com a educação se justifica à medida que se compreende que a luta pela reforma agrária não se encerra em si mesma; pretende-se é uma mudança estrutural nos padrões sociais vigentes.

Quando a organização dos Sem Terra cria em sua estrutura um setor de educação, deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural sem terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola (CALDART & SCHWAAB, 1991:86).

A proposta de educação do MST vem se desenvolvendo com dois eixos complementares, às vezes tensionados entre si: a luta pelo direito à educação e a construção de uma nova pedagogia. Dessa combinação resultam alguns princípios e reflexões, que serão descritos a seguir, segundo CALDART (1997). Apesar de longos, são fundamentais para a compreensão da proposta:

¹⁹ As famílias acampadas são as que ainda não estão fixadas numa área legal e esperam a desapropriação ou uma nova ocupação de terra.

²⁰ Os assentamentos são os locais onde as famílias já têm a posse da terra, ou seja, já estão em situação legalizada, com casas fixas.

1- A educação que queremos e de que precisamos não acontece só na escola. A dinâmica do próprio movimento é um ambiente de aprendizado por excelência, porém a luta por escola é fundamental, pois, além de ser um direito da cidadania, possibilita o acesso a muitos saberes que contribuem na formação/educação omnilateral de sujeitos de transformação social e da reconquista da dignidade humana.

2- A luta pela escola pública e de qualidade nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária de todo país, com recursos do Estado, insere-se em uma luta maior, com outros movimentos sociais, contra o desmonte da escola pública que vimos sofrendo. Vale acrescentar que, neste movimento, qualidade inclui quantidade; ou seja, nenhum analfabeto e ninguém fora da escola em nenhum assentamento. Construir a escola com a identidade do meio rural, tendo como desafio uma formação ampla, aberta, crítica, vinculada a uma formação que insira os estudantes e educadores no processo de um novo tipo de desenvolvimento rural.

3- Trabalhar por uma escola que assuma a identidade do meio rural, que se vincule organicamente à realidade do meio rural ajudando nas transformações que ela exige, sem limitar o processo educativo a objetivos imediatos e locais, mas sim combinado a uma formação ampla, crítica e aberta.

4- Valorização das educadoras e educadores do MST: trabalhadores e trabalhadoras que dinamizam o processo educacional.

5- Crença na pessoa e na sua capacidade de transformação, pois os excluídos, com a luta coletiva, não se sentem sozinhos e vão se tornando cidadãos.

6- Acreditar numa educação que reconhece e valoriza o saber dos/as educandos/as, crianças, jovens e adultos, pois todos têm um conjunto de saberes, uma cultura e uma história, que precisa ser respeitada; o conjunto desses saberes é a

matéria-prima para a construção de novos saberes, comportamentos e valores.

7- Educar para a cooperação, pois, para o MST, esta tem sido considerada um importante instrumento para se chegar a um novo tipo de desenvolvimento rural, pela vivência de práticas cooperativas.

8- Transcender a idéia de que currículo é o que acontece na sala, em relação aos conteúdos, passando a entendê-lo envolvendo um ambiente educativo, com vários tempos e espaços de aprendizagem e ensino, tendo como objeto de estudo e ação os desafios dos assentamentos/acampamentos, produzindo e socializando conhecimento acerca da realidade concreta. Além disso, os processos de avaliação devem ser estabelecidos de forma democrática e cooperativa, exercendo a gestão democrática, para a formação organizativa e o aprendizado da cidadania.

9- Criar coletivos pedagógicos, pois um educador sozinho não consegue implementar esta proposta, até porque seria incoerente com o próprio processo coletivo que vem implementando.

10- Educação alimentada na utopia, formando jovens/adultos que tenham a convicção das possibilidades de mudanças, o que se dá na intencionalidade da formação política e ideológica, por meio de atividades que trabalhem a sensibilidade e os valores ligados a esta utopia.

11- Um princípio de ação: enquanto seguem na luta pelos direitos já começam a trabalhar com eles e com os valores que trazem imbutidos (CALDART, 1997:39).

Dessa forma, a proposta de educação do MST busca garantir a aproximação do ensino com a realidade, inserindo o mundo do trabalho na vida dos educandos, sem negar os demais valores. Essa é uma forma de iniciar a discussão a respeito da

cooperação agrícola, pois a escola existe à medida que se torna mecanismo de formação desses educandos, para que, além de dar continuidade à luta pela reforma agrária, construam novas formas de trabalho no campo, contribuindo; portanto, para uma transformação mais ampla, *a transformação social* (CALDART, 1997:41).

Constata-se na proposta de educação apresentada uma linguagem política ideológica voltada para a superação das desigualdades sociais, valorização e crença nas pessoas. Aposta no trabalho coletivo, na cooperação e na democracia; permitindo-se a utopia, o sonho, a esperança de que uma outra educação é possível.

O MST considera que a formação dos Sem Terra não acontece só no espaço escolar, o Movimento é também sujeito pedagógico; ou seja; ele é educativo, *um movimento que atua intencionalmente na formação das pessoas que o constituem* (CALDART, 1999:250).

Essa intencionalidade pode ser observada na prática cotidiana da mística que apresenta em seu contexto, a linguagem ideológica da organização. A discussão sobre a dimensão educativa e formativa da mística será apresentada a seguir.

1.2 A mística dos Sem Terra como possibilidade de múltiplas linguagens.

Os trabalhadores rurais Sem Terra, ao formarem um movimento social politicamente organizado, construíram em seu contexto signos e linguagens próprias que dão vida a esse Movimento.

“A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, ela reflete sua lógica e suas leis” (BAKHTIN: 2002:35).

Partindo da afirmação acima, temos, como propósito, dar um enfoque mais detalhado ao significado dado pelos militantes do MST à mística dos Sem Terra.

Desde as primeiras ocupações, os Sem Terra vêm criando símbolos de representação de sua luta. Circunstanciais, como a cruz de Natalino ou, permanentes, como a bandeira e o hino do MST. Eles são sobretudo signos da unidade em torno de um ideal e constituem a mística do movimento.

No contexto dos Sem Terra, a mística é um ato cultural em que suas lutas e esperanças são representadas.

A bandeira, os hinos e as músicas também fazem parte dos momentos de mística. Outros símbolos, como o facão, a foice, a enxada e os frutos do trabalho tornaram-se presentes no cotidiano da luta; representam a resistência e a identidade dos

Sem Terra.

Os pés descalços ou as sandálias, o chapéu de palha, a panela no fogão à lenha são representações presentes na mística dos trabalhadores Sem Terra.

A mística do MST apresenta em seu bojo um conjunto de significados com objetivos definidos representando, para o militante, o tempero, o ânimo na luta pela Reforma Agrária.

Para o entendimento político-ideológico do seu significado e objetivos, apresento, a seguir, as razões, a origem, os componentes e o sentido da mística para os Sem Terra.

1.3 As razões da mística para os Sem Terra

Ao falar sobre os aspectos de sustentação ideológica e política, STEDILE (1999) ressalta a importância da mística para os Sem Terra como elemento para a obtenção da unidade entre os integrantes do MST, incorporada enquanto prática social que faz com que as pessoas se sintam bem em participar da luta (STEDILE 1999:129).

A mística para os Sem Terra vai além de um conceito, passa a ser condição de vida estruturada nas relações entre pessoas e as coisas do mundo material, entre idéias e utopia de um mundo ideal. Desta combinação que surge o que a caracteriza como “mistério” ou o “inexplicável”. A mística é entendida e compreendida como elemento que contribui para o fortalecimento da identidade individual e coletiva em movimento e em construção.

Neste sentido, Boff esclarece que a palavra mística é adjetivo de mistério, de origem grega, *mysterion* proveniente de *múein*, o que quer dizer:

perceber o caráter escondido, não comunicado de uma realidade ou de uma intenção, não possui um conteúdo teórico, mas está ligada à experiência religiosa, nos ritos de iniciação. A pessoa é levada a experimentar, pelas celebrações, cânticos, danças, dramatizações e realização de gestos rituais, uma revelação ou uma iluminação conservada por um grupo determinado e fechado (BOFF, 1999:23).

Para o MST, a mística não tem caráter abstrato e não é vista como ritual apenas.

Ela é mais do que isso e só tem sentido se faz parte da tua vida. Tem que ser praticada em todos os eventos que aglutinem pessoas, já que é uma forma de manifestação coletiva de um sentimento. Queremos que esse sentimento aflore em direção a um ideal, que não seja apenas uma obrigação. As pessoas têm de ter o sentimento voltado para algum projeto. A partir dessa compreensão, em cada momento, em cada atividade do movimento, ressaltamos uma faceta do projeto como forma de motivar as pessoas (STEDILE, 1999:130-131).

Para o MST, a luta social tem o sentido de resgatar a dignidade do ser que mostra sua identidade com o corpo e por meio dele se apresenta o aspecto dos valores como conteúdo místico, que faz as pessoas, na busca da igualdade, serem mais humanas.

O Movimento considera que a mística está ligada ao prazer. *“A sensação de prazer é um ato de conhecimento que interpreta uma dada relação organismo - ambiente como sendo*

*favorável ou à sobrevivência ou à expressão do corpo*²¹. A luta social é em busca de *bem-estar, vida melhor, igualdade social, o prazer e a paz* (MST, 2001:229).

1.4 Origens da mística no MST

A mística dos Sem Terra tem influência religiosa, ligada às Igrejas Católica e Luterana, por meio da Pastoral da Terra, por suas contribuições ao movimento no início de sua organização e fundação.

Por influência da Igreja, tínhamos a mística como um fator de unidade, de vivenciar os ideais, mas, por ser uma liturgia, vinha muito carregada (...) também não é uma distração metafísica ou idealista. (...) Antes só imitávamos (...) fomos construindo maneiras diferentes de fazer mística, a partir de uma compreensão maior²².

Em CALDART (1999), também encontramos a afirmação de que a palavra mística e boa parte do seu sentido o MST trouxe como herança de sua relação de origem com a igreja, *por sua vez já misturada com a própria cultura camponesa* (CALDART, 1999:168).

O MST também se inspirou no ideário das lutas socialistas históricas por melhores condições de vida, desenvolvendo uma mística vinculada à prática, que tem como objetivo fundamental

²¹ Rubem Alves. In: Construindo o caminho. MST, 2001:229.

²² J. P. STEDILE. Brava gente. SP, 1999:130.

animar, unir, fortalecer e dar consistência ideológica ao movimento (MST, Caderno de Formação nº 27, 1998).

Ao considerar que o ser humano não é constituído somente de matéria, mas também de sentimentos, vontade e solidariedade, tanto as necessidades materiais quanto as necessidades ideais constituem a consciência social das pessoas, e o que está na consciência²³ é parte da realidade, o MST, amparado numa das teses do marxismo, acredita que não basta estudar e entender a realidade, é preciso compreendê-la no sentido de transformá-la²⁴. Se todos os aspectos ideais fazem parte da realidade, devem estar em condições de ser transformados. O Movimento entende que os aspectos materiais e os aspectos espirituais devem caminhar juntos, sendo tratados de forma unificada, no sentido de cuidar para não cair no sectarismo e no dogmatismo e, sim, continuar mantendo o respeito a determinadas aspirações e posições ideológicas (MST, 200:231).

O MST considera que sua mística surgiu de três vertentes assim postas: da *natureza contemplativa* da vida camponesa; da *música e poesia* e da vertente *da devoção*.

O convívio com a natureza, as relações sociais, as formas de produção, somados ao aprendizado histórico adquirido basicamente de forma oral, por contos, fábulas; as relações com as estações do ano, os ciclos de plantio e de colheita, permitem um comportamento contemplativo, com o que é possível imaginar o futuro e sua finalidade.

²³ Consciência em seus diferentes estágios, desde a formação da consciência social no dia-a-dia dos assentamentos até a formação da consciência política, estágio que pertence ao surgimento do novo ser – desenvolve-se em todas as ações do MST, mas como estágio superior da consciência social (CASTELLS 2002:252).

²⁴ XI tese sobre Feuerbach - Marx, K. A ideologia alemã, 1999:128

Esse estado de contemplação se estende para as reuniões de base, quando, por meio de discussões, as pessoas percebem a força coletiva que possuem, seja na espera dos despejos, quando são revisadas as táticas de defesa, enquanto é esperada a “força policial” aparecer. Este estado de contemplação está presente nas negociações, cujo resultado é aguardado em silêncio pelo coletivo; basta a liderança dar um sinal positivo, para soltarem o grito de conquista.

O camponês é por natureza um ser místico. Carrega em si seus mistérios e os relaciona com os mistérios da natureza. Consegue manter diariamente a expectativa da realização do futuro imediato, orientando-se pelos ciclos das colheitas (MST 2001:233).

O fato de ser contemplativo não caracteriza o camponês como alienado, pois ele controla seu processo de produção. Para elucidar esta afirmação, o documento do MST (2001:233), utiliza o pensamento de Arturo PAOLI para dizer que:

na luta política, o contemplativo é uma pessoa que saiu de si, que não tem mais tempo para se olhar, mas estende as mãos e deixa que o outro o leve para onde bem quer. O contemplativo é homem de uma idéia só, de um só programa, concentrado num só ponto. Contemplativo é aquele que, na variedade e sucessão dos acontecimentos humanos, descobriu o sentido da história, o verdadeiro motivo de tudo, a explicação última e final daquilo que se move e acontece. (...) O contemplativo é como o guerrilheiro que só fala do mundo novo em direção ao qual caminha²⁵.

O MST considera que é isso que acontece com um Sem Terra quando entra na luta. Desenvolve a mística também por

²⁵ Arturo PAOLI. Caminhando se Abre Caminho. SP, 1981:207.

esta natureza contemplativa.

A música também está intimamente ligada ao homem e a mulher do campo em sua relação com o trabalho, com a religião, com a festa e com sua própria vida. O som da natureza faz a sinfonia e a relaciona com todas as espécies. *“O campo é repleto de poesias e todo trabalhador da roça é poeta (...). Canta-se muito na agricultura, não é um canto repetido, é um canto dinâmico, em que você esquece que canta(...) você vai inventando melodias, frases, pensamentos.”*²⁶

A música está presente em todas as atividades. São compostas assim como as poesias, para momentos oportunos como festas religiosas, para o trabalho, para exaltar qualidades individuais, de respeito, principalmente para mães e pais. Sendo a mística vinculada aos símbolos, aos cantos, a música também cria unidade política, pois há uma identificação das pessoas com as mensagens.

A mística surge na vertente da devoção, pois a pessoa do campo tem um laço forte com a religião. Essa prática religiosa vem cheia de ritos e símbolos dando unidade às pessoas que se identificam com determinada religião ou devoção, mantida viva pela tradição. Estas práticas são formadoras da consciência, pois, mesmo mudando de organização, as pessoas trazem consigo seus ensinamentos e conteúdos, manifestando-os sempre que houver oportunidade.

Estas vertentes, anunciadas pelo MST, têm o propósito de dizer que a mística dos Sem Terra não nasce do nada, tendo sua

²⁶ Ademar Bogo em entrevista com Clarissa Biscaia (2000:270) *In* Educação em movimento na luta pela terra. Org. Célia R. Vendramini, 2002.

origem na essência da vida humana, oriundas de um aprendizado que vem ocorrendo ao longo dos tempos, em que realizam a manifestação de seus sonhos e sentimentos, sem a vergonha de cantar, emocionar, chorar e abraçar aqueles que buscam e lutam pelo mesmo projeto de sociedade (MST, 2001:237).

A manifestação da mística no MST é cotidiana e se dá de forma coletiva, mas também pode ser observada na forma de ser de cada pessoa; na maneira como se comportam coerentes com o que defendem como princípios e objetivos do sujeito coletivo.

Para MEDEIROS (2002:165), no sentido em que é utilizada pelo MST, falar de mística ou realizá-la, não se trata de buscar respostas metafísicas para os problemas da realidade, também não é mistificar e mitificar a realidade como se esta fosse objeto da vontade divina. A prática cotidiana da mística do MST está posta no sentido de fazer emergir a reflexão política sobre a realidade em que vivem, uma prática colocada como afirmação da dimensão dialética do mundo, especificamente das sociedades humanas como construção histórica e ao mesmo tempo inacabadas, porém, detentoras do poder criativo que lhes permite prover condições para as transformar a qualquer tempo.

O ser humano se distingue dos animais pela capacidade que tem de construir - destruir – construir. É este fazer e desmanchar e construir de novo que dá ao homem o caráter e a razão da sua existência. As pessoas têm motivos diversos para continuarem na luta, não necessariamente os mesmos; o que sensibiliza um pode não sensibilizar o outro, já a mística possui este poder de desencadear dentro das pessoas motivações e de impulsioná-las para a ação (MST, 2001:238). As palavras de um integrante do MST resumem bem a idéia da mística:

Nas lutas sociais existem momentos de repressão que parecem ser o fim de tudo. Mas, aos poucos, como se uma energia misteriosa tocasse cada um, lentamente as coisas vão se colocando novamente e a luta recomeça com maior força. Essa energia que nos anima a seguir em frente é que chamamos de “mistério” ou de “mística”. Sempre que algo se move em direção a um ser humano, para o tornar mais humano, aí está se manifestando a mística (Morissawa 2001:209).

A mística desperta admiração, sensibilidade e reconhecimento aos que dedicam esforço para garantir o bem estar dos outros. As pessoas sentem orgulho de ter companheiros e companheiras que se destacam dentro da organização ao defenderem causas em prol dos demais.

A manifestação da mística se dá na energia e na delicadeza no trato com as coisas e com as pessoas, na humildade de reconhecer o erro através do pedido de desculpas, no abraço sincero e no afeto, no reconhecimento da importância de todos na construção do projeto de sociedade (MST, 2001:239).

É no fazer cotidiano que se manifesta a convicção. O entusiasmo dos lutadores desperta o ânimo dos que se deixam levar pelo cansaço, é essa convicção transparente que faz com que uns sintam nos outros a vontade de seguir em frente.

É esse entusiasmo que faz as pessoas ficarem mais disponíveis, desapegadas de seus interesses particulares, movimentando-se na direção dos interesses coletivo (MST, 2001: 238).

A vivência cotidiana da mística fortalece a consciência e mobiliza as pessoas a se dedicarem à leitura e à busca do conhecimento, descobrem sua missão histórica. *“Preparam melhor o corpo para as atividades, (...) vestem-se melhor e calçam os pés, pois acreditam que o corpo é o maior instrumento que cada um tem para levar em frente a luta* (MST, 2001:241).

A afirmação de CALDART é de que o MST trata a mística “como sendo o tempero da luta ou a paixão que anima os militantes”²⁷

A autora considera que não é simples explicar seu significado, uma vez que sua lógica de significação não se expressa tanto em palavras, mas muito mais em gestos, em símbolos, em emoções.

É possível, porém, identificar alguns elementos deste sentido para que se possa compreender como participam da formação dos Sem Terra. A idéia de mística, assim, evoca dois significados combinados. *“Mística quer dizer um sentimento muito forte que une as pessoas em torno de objetivos comuns e que se manifesta naquele arrepio da alma”*. Sendo que a mística evoca a materialização deste sentimento na beleza da ambientação dos encontros, nas celebrações, na animação proporcionada pela música, pela poesia, pela dança, pelas encenações de vivências, pelos **gestos fortes**, pelas

²⁷ CALDART (1999; 167) utiliza a explicação de Ranulfo PELOSO sobre a mística em que ele começa dizendo: *Há pessoas que vivem tão fortemente as suas convicções que passam a semear um entusiasmo contagiante. Essas pessoas caminham na vida com tanta esperança que parecem enxergar a certeza da vitória. E, com o tempo, elas vão ficando mais destemidas, mais disponíveis e mais carinhosas. Mesmo no meio da maior escuridão, elas continuam anunciando e celebrando a chegada da aurora. Que força teimosa é essa que perturba o ódio dos inimigos e envergonha a mesquinhez dos que se dizem companheiros? Diz ainda que a mística é, afinal, a alma do combatente.*

homenagens solenes prestadas a defensores do povo. Lembra os símbolos do Movimento, seus instrumentos de trabalho e de resistência, seus gritos de ordem, sua agitação, sua arte.

A mística passa a ser vista como a capacidade de produção de significados que “*estão e não estão presentes*” impulsionando as pessoas ao futuro, à utopia do que não é, mas que poderá vir a ser (CALDART, 1999:168).

Ainda para a autora, do ponto de vista da formação dos Sem Terra, a reflexão sobre o sentido de vivenciar a mística no e do Movimento pode estar centrada em alguns aspectos identificados no processo de seu cultivo, a começar pela relação entre a mística e a formação dos valores humanos que sustentam a escolha de caminhar na luta. Assim, a raiz do sentimento que é simbolizado e cultivado na mística está contido nos valores que sustentam uma concepção de humanidade, que justifica as opções históricas que o MST vem fazendo ao longo de sua trajetória.

O segundo aspecto referido é a relação entre a mística e o cultivo da memória do povo. São os chamados momentos de mística, ou seja, o tempo e espaço intencionalmente reservados para a simbolização e emocionalização da luta, em que no Movimento são trabalhados a postura de respeito à história. É quando são lembrados e valorizados os lutadores sociais do passado, assim como o resgate e o cultivo da memória das lutas; quando são socializados os conhecimentos e informações, sem os quais a postura adotada não poderia ser materializada; já que “*não há como respeitar uma história que não se conhece*” (CALDART, 1999:170).

A autora aponta um terceiro aspecto que é o da mística

como experiência da produção cultural, entendida como auto-representação através dos símbolos, da arte, da imagem pública do sentido de ser Sem Terra, ser do MST. Desta forma, enquanto materialidade, a mística é a expressão do processo de simbolização ou de nomeação da identidade Sem Terra, que revela ou torna pública a auto-imagem que historicamente o Movimento vem construindo.

Ao mesmo tempo que prima por sua autonomia política, o MST vem buscando ser sujeito de sua própria representação perante a sociedade, pois, pelo contexto em que está inserido, significa uma prática de resistência cultural e preservação de sua imagem como um Movimento de trabalhadores que têm direitos e merecem respeito.

Para CALDART, a riqueza pedagógica desses aspectos está no sentido de este processo ser conduzido pelos próprios Sem Terra, que também lutam para se tornar sujeitos da sua própria representação e produção cultural, o que se faz necessário para que, ao se encontrar com sua própria identidade, participem também como sujeitos da cultura que se projeta em sua universalidade.

1.4 Componentes da mística

A mística desenvolvida pelo MST tem caráter coletivo, na qual encenação se dá pela ação do próprio corpo de seus atores, identificados pelos símbolos (bandeira do MST, camiseta, lenços, distintivos) que caracterizam o Movimento.

A música é um elemento muito importante no desenvolvimento da mística, vem acompanhada de gestos referentes ao seu conteúdo, produzindo a interação entre os atores e a platéia.

Outro componente que está sempre presente na mística é a **terra**, vista como base da *representação* simbólica, onde o mapa do Brasil desenhado/contornado com objetos (livros, cadernos, jornais e revistas do MST), ou com os frutos oriundos da produção dos próprios agricultores, ou com punhados da própria terra, dá o *contorno do território brasileiro como representação de nação*. O *fazer coletivo* da mística *simboliza a construção desse Brasil* e desse “novo homem” (CASTELLS, 2002:261).

Para que a mística seja desenvolvida de forma a alcançar os objetivos pretendidos, ela não pode ser realizada de forma espontânea. É preciso ser organizada e pensada com base no contexto político em que se insere o Movimento. Para tanto, o MST considera de suma importância que existam equipes fixas, seja de caráter nacional e estadual, para desenvolverem a mística, pois ela deve ser estudada e alimentada em prol da causa da libertação.

Com esse objetivo, a mística deve ser desenvolvida permeada por valores éticos e políticos, nos quais estão considerados a disciplina, a beleza, a limpeza, o companheirismo, o vestuário, o comportamento pessoal, a coerência política, histórica e moral.

São os aspectos ideológicos que dão o tempero à mística. Desta maneira, a ideologia poderá ser resgatada e alimentada através de textos, palavras de ordem e seus gestos

característicos, encenações, danças, músicas, poesias, exposições fotográficas, painéis. Se a mística deve estar voltada para o momento presente, ela também deverá orientar para perceber o futuro. Por este motivo, ela deve ser planejada e organizada com responsabilidade, pela pesquisa e por estudos relacionando-a aos fatos e acontecimentos da história do passado e da atualidade (MST: 2001).

Concordamos com CASTELLS, ao considerar que esta concepção radicaliza a possibilidade de os Sem Terra transporem a comunicação do plano do discurso e experimentarem novas formas de agir no plano público, permitindo, por sua vez, exercitar a criatividade. A possibilidade de conceber e de agir com criatividade aumenta a vida de relações comunitárias, constituindo-se num precioso veículo de comunicação. Esta idéia de utilizar vários elementos na composição da mística permite, ao MST, criar uma linguagem característica e abrangente, dando a possibilidade a estes sujeitos políticos *quebrarem a ordem do espaço institucional e recriar novas significações desses mesmos espaços* (CASTELLS 2002:266).

1.5 Os sentidos de mistério e mística

O estudo realizado por MEDEIROS (2002), com base nas reflexões de Leonardo BOFF, apresenta quatro sentidos que referenciam a prática da mística e ajudam a compreendê-la melhor, são eles: O sentido antropológico-existencial; o sentido religioso; o sentido cristão; e o sentido sócio-político de mistério e mística.

No sentido Antropológico-existencial de mistério e mística, este indica a existência de uma dimensão de profundidade além das representações construídas pelo conhecimento humano sobre a realidade que, sem dúvidas, ficam sempre aquém do significado verdadeiro das coisas. Por mais que a ciência se esforce para explicar racionalmente como se dão as coisas, definindo e as conceituando positivamente, de acordo com critérios mensuráveis, o significado da existência humana e da totalidade do mundo será infinitamente um mistério. *“Quando nos confrontamos com o infinitamente complexo (pessoa humana e o mundo), aí tomamos consciência clara do que significa existencialmente, a nível experiencial, um mistério e a atitude face a ele, que é a mística”* (BOFF,1998:25 apud MEDEIROS 2002:148).

Quanto ao sentido religioso de mistério e mística, MEDEIROS diz que, na perspectiva da institucionalização do sagrado, pelas religiões, busca-se, na relação com Deus, em momentos individuais e coletivos (orações, meditações, procissões, visitas aos templos, etc), uma experiência mística (fé) que possibilite sabedoria e serenidade para melhor compreender a realidade em que se vive, seja no sentido de aceitar como algo dado ou então na busca de transformá-la segundo os princípios testemunhados na experiência do mistério.

O sentido cristão de mistério e mística ao qual se refere MEDEIROS tem como princípio os ensinamentos deixados por Jesus Cristo, por isso implica um compromisso de solidariedade para com o povo pobre e oprimido, visto que Jesus se fez um deles, assumindo pessoalmente a defesa dos marginalizados das estradas, do campo, das praças das cidades. A mística

vivenciada neste sentido implica um compromisso de transformação pessoal e social presente na utopia pregada por Jesus (BOFF Apud MEDEIROS, 2002).

Para tanto, segundo o autor, vivenciar a mística em seu sentido cristão de entrega e amor ao próximo, de se colocar a serviço dos excluídos e contra a opressão, empenhar-se na revitalização dos ensinamentos de Jesus, significa lutar para que vigore no mundo a justiça, reforce-se a colaboração, seja superado o espírito de vingança e que o amor se concretize em suprema integração com o Deus histórico, tomado na compreensão do Deus ético, amoroso, encarnado na figura dos oprimidos e excluídos, dos órfãos e peregrinos e que se coloca ao lado dos injustiçados como o Deus da libertação. Para BOFF, a concepção de mistério e mística em seu sentido cristão (mística bíblica) se dá por uma mística dos olhos abertos e das mãos operosas, uma mística que se apresenta como político-libertadora-contemplativa (BOFF apud MEDEIROS 2002:150).

Política, porque é crítica; não aceitando o mundo como está, propõe mudança e reconstrução. Libertadora por se opor a toda forma de opressão e exclusão existente no mundo; sua busca é a reconstrução sobre a base da partilha, da solidariedade e da fraternidade, do trabalho, do lazer. Contemplativa, porque, para essa reconstrução do mundo se faz necessário uma atitude de veneração face ao mistério da criação.

O sentido sócio-político de mistério e mística descrito por MEDEIROS, além das reflexões de BOFF, contemplam as reflexões de ONFREY sobre a necessidade de definição do significado de uma mística de esquerda.

Boff define a mística em seu sentido sócio-político como sendo a expressão do *conjunto de convicções profundas, as visões grandiosas e as paixões fortes que mobilizam as pessoas e movimentos na vontade de mudanças, ou que inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades, ou que sustentam a esperança face aos fracassos históricos* (BOFF, 1998 apud MEDEIROS, 2002:152).

Dentro desta perspectiva, o elemento fundamental da mística é a *utopia* considerada por BOFF como a *capacidade de projetar potencialidades do real, novos sonhos, modelos alternativos e projetos diferentes de história*. Neste sentido, a luta é transformada em paixão e a mística, o *motor secreto de todo o compromisso, aquele entusiasmo que anima permanentemente o militante, aquele fogo interior que alenta as pessoas dentro da monotonia das tarefas cotidianas* (BOFF, 1998 apud MEDEIROS, 2002:152). Experimentar o mistério no bojo desse processo, segundo MEDEIROS, é *sentir uma energia inexplicável* que levanta corpos cansados, *alimenta-os de rebeldia* e os faz prosseguir no sonho e na luta, pela afirmação do desejo de poder viver *uma nova realidade*, liberta das *correntes mantidas pelas forças opressoras*.

Ainda segundo MEDEIROS, o estudo dessa atitude de *rebeldia* construída a partir do sentimento de *cólera* aos opressores e contra a submissão dos oprimidos que se caracteriza pela introjeção da condição de subalternidade, assumida, às vezes, como própria de sua natureza humana que ao ser analisada historicamente por Michel Onfray, estimula-o à construção de uma reflexão sobre a *mística de esquerda*, que segundo Onfray, historicamente cresceu entre os militantes das lutas sociais, *um sentimento de indignação* contra todos os

sujeitos e mecanismos de Estado que favorecem a opressão e que dela se favorecem para a manutenção do poder.

Voltando a MEDEIROS, as análises de Onfray se desenvolveram no sentido de demonstrar como tal sentimento de cólera segundo esse autor, nasce com a Revolução Francesa, faz-se fortemente presente no século de Marx e Proudhon, como reação contra a industrialização; chegando ao século XX, alimentando a rebeldia da juventude em luta no histórico “Maio de 1968”, consolidando um processo denominado pelo autor como *descristianização da mística*.

Essa *descristianização da mística* revela como historicamente, pelas práticas dos movimentos sociais, deu-se a apropriação do caráter sócio-político da terminologia mística e de seu significado que, aparentemente, traz em si um sentido contraditório aos objetivos da luta pela transformação da condição que submete as classes populares à miséria. Onfray busca demonstrar como, historicamente tanto a terminologia *mística* quanto o fenômeno que lhe dá significação deixou de ser exclusivamente a expressão de *uma prática religiosa, que se reportava à caridade cristã e aos sentimentos que alimentam a contemplação e a fé em algo metafísico* (MEDEIROS, 2002:154).

A mística de esquerda, esse *sentimento de cólera* descrito por Onfray, que impulsionava os socialistas em defesa do proletariado, não permitia mais a *caridade religiosa*. Contra toda caridade, os socialistas quiseram promover a justiça social. Isto é, assegurar aos proletários não mais esmolas, mas o que os militantes de esquerda defendiam, o que era da classe dos trabalhadores por direito: *a produção do seu próprio trabalho*. A defesa dos interesses dos trabalhadores não poderia ser mais fruto de caridade, mas conquista dos próprios trabalhadores

organizados politicamente (MEDEIROS 2002).

As reflexões de Michel Onfray e Leonardo Boff constituem importante contribuição para o entendimento da mística no sentido sócio-político e com um caráter ideológico de esquerda, que certamente possibilita uma melhor compreensão da mística desenvolvida pelos militantes Sem Terra, também considerados como sujeitos históricos que contribuem com sua prática política para esse processo de descristianização da mística, principalmente quando reconhecem a importância da Igreja Católica e Luterana no período de fundação do MST, bem como para o aprendizado de como desenvolver a mística, declaram-se agora, um movimento político laico e autônomo (MEDEIROS, 2002:155).

A mística dos Sem Terra, um signo construído por um grupo socialmente organizado, no caso o MST, traz em seu contexto uma linguagem político-ideológica, que aponta para uma concepção de mundo, para a construção de uma nova sociedade voltada para os interesses da classe trabalhadora.

No próximo capítulo, abordarei questões referentes à filosofia da linguagem concebida como filosofia do signo ideológico e entendido como construção social por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Trata-se da existência dos signos como a materialização da comunicação social.



2.0 Educação, Comunicação e Linguagem

As ciências sociais adquirem precedência epistemológica sobre as ciências naturais; as concepções pragmáticas e retóricas substituem as teorias positivistas da representação quando o consenso é a medida da objetividade, *quando predominam os valores da justiça e da emancipação social* (BOAVENTURA SANTOS apud MARQUES 1996:36).

Essa mudança de paradigma implica numa retomada da Filosofia Analítica da Linguagem, em sucessivas viradas lingüísticas, nas quais se coloca a análise no plano pragmático da linguagem usual, pelas “*categorias de corpo capaz de expressão, de comportamento, de ação e de linguagem*”, tornado-se possível “introduzir relações com o mundo, nas quais o organismo socializado do sujeito capaz de linguagem e ação já está introduzido, antes mesmo de poder relacionar-se de modo objetivador com algo no mundo” (HABERMAS apud MARQUES, 1996:37).

MARQUES (1997) considera oportuno nos dias de hoje que os educadores recorram à Filosofia no que ela tem de mais significativo a dizer-lhes, isto é, a Filosofia da Linguagem. Filosofia sobre um novo estatuto, *como pedagogia das ciências nos caminhos que a elas cumpre perfazer* (MARQUES, 1997:63).

O autor defende que nesta mesma Filosofia dos *atos lingüísticos da conversação e da argumentação* se amparem os

educadores, buscando melhor entender o que lhes cumpre fazer como pedagogos, *enquanto comunidade discursiva interessada em melhor entender para melhor exercer suas responsabilidades de profissionais da educação.*

A linguagem adquire significado em seu contexto de uso público e como forma de vida, em que são possíveis muitos critérios de sentidos, conforme as condições concretas de uso.

HABERMAS, citado por MARQUES (1997), apela para o uso da linguagem como interlocução não coerciva nem distorcida por fatores externos ou internos, mas direcionada pelos princípios da *reciprocidade e da simetria*, de modo que todos os interlocutores tenham as mesmas possibilidades de intervir, perguntar e responder, problematizar, interpretar, opinar, justificar, decidir, ordenar, assentir ou opor-se, na forma do discurso argumentativo, no qual os saberes de cada um se reconstroem com os saberes dos outros, não no sentido de se ter uma média de opiniões, porém, superá-las em saberes mais consistentes e consensuais, permitindo que os atores capazes de *fala e de ações* se entendam sobre algo, seja no mundo exterior-objetivo, quer seja no mundo exterior-social, ou no mundo interior-subjetivo das vivências de cada um.

Essa razão multidimensionada se constitui em *razão plural ou razão de muitas vozes que se enraízam no mundo da vida, acervo culturalmente transmitido e lingüisticamente organizado, de padrões de interpretação* (MARQUES, 1997:66).

A cultura²⁸ configura-se em acervo dos saberes em que se nutrem os atores sociais, servindo de fonte comum que lhes permite entenderem-se entre si. Socialmente são compreendidas

²⁸ Cultura entendida como modo de vida, como herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso, entretanto, compreendida como um processo dinâmico e histórico, se refazendo em função de cada grupo que nela se insere (WILLIAMS, 1966; BOSSI, 1998 apud CALDART, 1999:37).

as ordens legítimas pelas quais os participantes, em interação, regulam suas pertencas sociais e sua solidariedade. O que significa dar personalidade às competências que tornam o sujeito capaz de linguagem e ação, tomando parte nos processos de entendimento e neles afirmar sua própria identidade de sujeito singularizado.

Maturana (1998) considera a linguagem uma relação social que se funda na aceitação do outro como um legítimo outro, sendo que essa aceitação mútua constitui uma conduta de respeito nas interações recorrentes, envolventes e amplas, num espaço aberto às coordenações consensuais de ações que envolvem *constantemente coordenações consensuais de conduta* (MATURANA, 1998:24).

Esse modo de vida vem ocorrendo na história evolutiva desde nossos antepassados, há 3,5 milhões de anos, sendo que se conserva em nós atualmente, porque ainda somos animais colheitadores, sendo que isso se evidencia em nossa dependência vital da agricultura; somos compartilhadores e isso é evidente quando dividimos nosso alimento, ou quando alguém nos pede algo; ainda somos seres que vivemos na coordenação consensual de ações e isto fica claro na felicidade com que estamos dispostos a participar de *atividades cooperativas*, ainda somos seres que vivemos em grupo, o que transparece em nosso sentir parte de *um coletivo*, ainda somos seres sensuais que vivemos espontaneamente *no tocar e acariciar mútuo*, pois, pertencemos a uma cultura que legitima o *contato corporal* e vivemos a sensualidade no *encontro personalizado com o outro*, o que se evidencia ao *reclamarmos quando isso não ocorre* (MATURANA; 1998:24).

A linguagem, nos diz SAMPAIO (1991), é um mecanismo indispensável à vida humana; da vida que, a exemplo da nossa, é plasmada, orientada, enriquecida e tornada possível, graças ao acúmulo da experiência passada dos membros da própria espécie. Desde o grito de alarma do homem primitivo, até a última monografia científica ou notícia radiofônica, a linguagem é um fenômeno social e a cooperação cultural constitui o grande princípio da vida humana (SAMPAIO, 1991:17).

De acordo com a autora, o homem está profundamente imerso nas palavras que absorve e que constantemente utiliza. As suas crenças, preconceitos, ideais, aspirações constituem a atmosfera moral e intelectual na qual ele vive; constituem seu ambiente semântico.

À medida que o indivíduo cresce, suas idéias, crenças, atitudes e ideais formam o mundo lingüístico no processo de socialização e desenvolvimento da personalidade, em que passa a se comunicar continuamente consigo e com os outros pela linguagem.

Ainda segundo a autora, somente a partir da metade do nosso século, com o desenvolvimento da lingüística estrutural, com a formulação científica dos fundamentos da comunicação, com a evolução da psicologia, da psicanálise e da sociologia, foi possível estabelecer um conceito de linguagem num sentido semiológico²⁹, independente do conceito de linguagem como código de comunicação verbal. Esse conceito, desenvolvido no âmbito das ciências humanas, está na base de algumas afirmações da mais alta importância científica, como: “*o inconsciente é estruturado a partir de uma linguagem. A*

²⁹ A semiologia, ciência geral dos signos, estuda todos os fenômenos culturais como se fossem sistemas de signos, tem por objeto qualquer sistema de signos (imagens, gestos, vestuários, ritos, etc).

linguagem é a casa do ser, e o homem, então, a manifestação desta linguagem” (SAMPAIO, 1991:18).

A linguagem entendida como uma construção social, como modeladora da ideologia, toma forma nos signos criados por um grupo ou organização social ativa e em transformação. Esta discussão será abordada a seguir.

2.1 LINGUAGEM E SIGNO

Nas discussões tecidas sobre a linguagem, em seu livro *Marxismo e literatura*, Raymond WILLIAMS (1979), atribui a VOLOCHÍNOV³⁰ a recuperação da ênfase na linguagem como atividade, como consciência prática, como uma ação social, dependente de uma relação social.

O argumento de VOLOCHÍNOV aponta que “ a consciência toma forma e ser no material dos signos criados por um grupo organizado no processo de seu intercâmbio social. A consciência individual é alimentada pelos signos; deles deriva o seu crescimento, ela lhes reflete a lógica e as leis” (VOLOCHÍNOV apud WILLIAMS, 1979:42).

Para este autor, o signo verbal não é equivalente do objeto ou qualidade que indica ou expressa, nem é destes um simples reflexo. A relação, dentro do signo, entre o elemento formal e o significado que esse elemento encerra é, portanto,

³⁰ WILLIAMS (1979:41), atribui a VOLICHINOV a autoria do livro *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Porém, segundo esclarece ROMAN JAKOBSON no prefácio da 10ª edição do referido livro (2002:9), a autoria pertence a M. BAKHTIN. Ao mesmo tempo afirma que VOLOCHINOV era seu discípulo e, por razões de recusa do autor a fazer concessões à fraseologia da época e a

inevitavelmente convencional, mas não arbitrária, pelo contrário, a fusão do elemento formal e do significado é o resultado de um processo real de desenvolvimento social, nas atividades reais da fala e no desenvolvimento continuado de uma linguagem.

Na verdade, os signos só podem existir quando essa relação social ativa é postulada. O signo usável – a fusão do elemento formal e do significado – é um produto dessa continuada atividade de fala entre indivíduos reais que estão numa relação social continuada.

O “signo” é produto, mas não simplesmente seu produto passado. Os “produtos” comunicativos reais que constituem signos usáveis são evidências vivas de um processo social continuado, no qual as pessoas nascem e dentro do qual são formadas, mas para o qual também contribuem de forma ativa, no processo permanente. Isso é, ao mesmo tempo, sua socialização e sua individualização, aspectos de um único processo: *uma linguagem social ativa na qual temos a compreensão dessa realidade através da linguagem que, como consciência prática, está saturada por toda atividade social e a satura, inclusive a atividade produtiva* (WILLIAMS, 1979:43).

E, como essa compreensão é social e contínua, ela ocorre dentro de uma sociedade ativa e em transformação. Ou, mais diretamente, *a linguagem é a articulação dessa experiência ativa e em transformação; uma presença social e dinâmica no mundo.*

A articulação deve ser considerada e, sob certos aspectos, tem de ser, tanto como formal e como sistemática. Um

som físico, como outros elementos naturais, pode ser transformado num signo, mas sua distinção, conforme argumenta VOLOCHÍNOV, é sempre evidente: *um signo não existe simplesmente à parte de uma realidade – reflete e refrata outra realidade*. O que o distingue como signo e, na verdade, o que fez dele um signo é, nesse sentido, um processo formal: *uma articulação específica de um significado* (idem, ibidem:43).

O processo de articulação é necessariamente também um processo material, e o próprio signo se torna parte de um mundo físico e material (socialmente criado): *seja em som, massa física, cor, movimento do corpo ou coisa semelhante*; a criação social de significados por meio do uso de signos formais é, então, uma atividade material prática; é, na verdade, literalmente, um meio de produção. É uma forma específica daquela consciência prática que é inseparável de toda atividade social material. “*É, portanto, um processo material característico – a criação de signos – e, na qualidade central de sua caracterização como consciência prática, está envolvido desde o início em todas as outras atividades humanas sociais e materiais*” (WILLIAMS, 1979:44)

VOLOSHÍNOV faz uma distinção entre sinal e signo, sendo o sinal intrinsecamente limitado e invariável. Já a verdadeira qualidade de um signo (elemento significativo de uma linguagem) é ser eficiente na comunicação, uma fusão genuína de um elemento formal e um significado (qualidade que partilha na realidade com os sinais); mas também que, como função de atividade social continuada, é capaz de modificação e desenvolvimento. Ele tem, como a experiência social que é o princípio de sua formação, propriedades tanto dialéticas, como generativas. Caracteristicamente ele não tem, como no sinal, um

significado fixo, determinado, invariável. Deverá ter um núcleo efetivo de significado, mas na prática tem uma gama variável, correspondendo à interminável variedade de situações dentro das quais é ativamente usado (idem, ibdem:45).

Essas situações incluem relações novas e desafiadoras, bem como relações repetidas, sendo essa a realidade do signo como fusão dinâmica do “elemento formal” e do “significado” – “forma” e “conteúdo” – e não como significação fixa, interna, “já dada”. Já o sinal é uma propriedade fixa, cambiável, coletiva; caracteristicamente, tanto é importado como exportado facilmente (WILLIAMS, 1979:45).

O verdadeiro elemento significativo da linguagem, segundo WILLIAMS, deve ter uma capacidade diferente: tornar-se um signo interior, parte de uma consciência ativa e prática. Além de sua existência social e material entre pessoas reais, o signo é também parte de uma consciência constituída verbalmente, permitindo aos indivíduos utilizá-lo por iniciativa própria, seja em atos de comunicação social, ou em práticas que, não sendo manifestamente sociais, podem ser interpretadas como pessoais ou privadas.

O que se tem realmente que dizer é que o signo é social, mas que em sua qualidade mesma como signo é capaz tanto de ser internalizado – realmente, tem que ser internalizado, para que seja um signo de relação comunicativa entre pessoas reais, usando inicialmente seus poderes físicos para expressá-la – como de ser permanentemente disponível, de maneiras sociais e materiais, na comunicação manifesta (WILLIAMS, 1979:46).

WILLIAMS faz referência à lingüística Chomskiana, que deu um passo decisivo para uma concepção de sistema, ressaltando a possibilidade da iniciativa individual e prática criativa que os sistemas objetivistas haviam excluído.

Essa concepção ressalta, porém, estruturas profundas da formação da linguagem, incompatíveis com as explicações comuns, sociais e históricas, da origem e desenvolvimento da linguagem. O autor considera que uma ênfase sobre as estruturas constitutivas profundas, num nível mais evolucionário do que histórico, podem reconciliar-se com a visão da linguagem como: *“uma faculdade humana constitutiva, que exerce pressões e fixa limites, de certas formas, ao próprio desenvolvimento humano”* (WILLIAMS, 1979:49).

WILLIAMS recorre à obra de VYGOTSKY, sobre a fala e consciência:

Se compararmos o desenvolvimento inicial da fala e do intelecto – que, como vimos, se desenvolvem ao longo de linhas diferentes tanto nos animais como nas crianças muito novas - como o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal, devemos concluir que o último estágio não é uma simples continuação do primeiro. A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala (VYGOTSKY, 1995:44).

Segundo o autor, essa análise feita por Vygotsky é de importância crucial, pois:

Podemos acrescentar à definição necessária da faculdade biológica da linguagem como constitutiva, uma definição igualmente necessária do

desenvolvimento da linguagem – ao mesmo tempo individual e social – como sendo histórica e socialmente constituidor [...] podemos então definir: é um processo dialético: *a consciência prática em transformação dos seres humanos*, na qual os processos tanto evolucionário como histórico podem receber todo o seu peso, mas também dentro do qual eles se podem distinguir, nas variações complexas do uso prático da linguagem (WILLIAMS, 1979:49).

No capítulo referente ao estudo das ideologias e filosofia da linguagem, BAKHTIN (2002) afirma que as bases de uma teoria marxista da criação ideológica - as dos estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral - estão estreitamente ligadas aos problemas da filosofia da linguagem.

Segundo o autor, um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social), como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo, porém, ao contrário destes, ele também reflete e refrata outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo, ou seja, tudo que é ideológico é um signo. Sem signo não existe ideologia (BAKHTIN, 2002:31).

O corpo físico, o instrumento de produção e o produto de consumo valem por si próprios, não significam nada e coincidem com sua própria natureza; neste caso não se trata de ideologia. No entanto, todo corpo físico, instrumento de produção e produto de consumo, sem deixar de fazer parte da realidade material, podem ser percebidos como símbolos. Uma imagem artística-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Convertido em signo, o objeto físico não deixa de fazer parte da realidade material; porém, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade.

O mesmo pode se dar com um instrumento de produção que tem apenas uma função: desempenhar um papel na produção, sem refletir ou desempenhar alguma outra coisa. Porém, pode ser convertido em signo ideológico: é o caso do facão na bandeira do MST. Assim como os produtos de consumo podem ser transformados em signo ideológico. O pão e o vinho tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão.

Porém, afirma BAKHTIN, o produto de consumo, enquanto tal, não é de maneira alguma um signo ideológico, assim como não o são os instrumentos de produção. Portanto, ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o universo de signos.

Como já foi dito, um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele reflete e refrata uma outra, podendo distorcê-la ou lhe ser fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico. Todo signo está sujeito a uma avaliação ideológica. Sendo que o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos, onde o signo se encontra também se encontra o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.

Segundo o autor, no domínio dos signos, ou seja, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é ao mesmo tempo o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica.

Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca

todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral (BAKHTIN, 2002:33).

O signo ideológico não é apenas um reflexo da realidade, ele é parte material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo. Sendo assim, a realidade do signo é totalmente objetiva, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior.

BAKHTIN, ao dizer que o próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior, aponta para um ponto de suma importância. Por mais elementar e evidente que possa parecer, os estudos das ideologias ainda não tiraram todas as conseqüências que dele decorrem.

O autor tece críticas à filosofia idealista e à visão psicologista da cultura que situam a ideologia na consciência ao afirmarem que:

A ideologia é um fato de consciência e que o aspecto exterior do signo é simplesmente um revestimento, um meio técnico de realização do efeito interior, isto é, da compreensão. Esquecem (o idealismo e o psicologismo) que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, e que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já

conhecidos. (...) a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos (BAKHTIN, 2002:33).

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. Sendo que a própria consciência individual está repleta de signos. *A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico e, conseqüentemente, no processo de interação social* (BAKHTIN, 2002:34). Esse conteúdo ideológico, enquanto tal, é o material social particular de signos criados pelo homem, sendo que sua especificidade reside no fato de que *ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação* (idem, ibidem:35).

Os signos só aparecem em um terreno interindividual, porém, trata-se de um terreno não natural, ou seja, não basta colocar frente a frente dois homens quaisquer para que os signos se constituam; é fundamental que os indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social). A consciência individual nada pode explicar, ao contrário, deve ser explicada a partir do meio ideológico e social, pois é ela (a consciência) um fato sócio-ideológico.

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria do seu desenvolvimento e a ela refletem sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica da interação semiótica de um grupo social (BAKHTIN 2002:36).

Segundo este autor, se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada, pois, a imagem, a palavra, o gesto significante, constituem seu único abrigo. Fora desse material, existe apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.

A realidade dos fenômenos ideológicos, diz BAKHTIN, é a realidade objetiva dos signos sociais, cujas leis são as leis da comunicação semiótica, que são determinantes e determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. Sendo a realidade ideológica uma superestrutura e estando imediatamente acima da base econômica, a consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, e sim um inquilino do edifício social dos signos ideológicos. Separando os fenômenos ideológicos da consciência individual, estes estão ligados às condições e às formas da comunicação social, sendo que a existência dos signos se dá na materialização dessa comunicação, na qual reside a natureza de todo signo ideológico (BAKHTIN, 2002:36).

Para este autor, o aspecto semiótico e o papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de forma mais clara e completa do que na linguagem. Assim a *palavra*, é o fenômeno ideológico por excelência e o modo mais puro e sensível de relação social.

BAKHTIN, ao dizer que a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo, considera a palavra esse tipo de material.

Segundo o autor, é preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. A palavra

acompanha e comenta todo o ato ideológico. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele, não significando que a palavra possa suplantar qualquer outro signo ideológico, pois nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, pode ser inteiramente substituído por palavras.

É impossível substituir por palavras de modo adequado, uma composição musical, uma representação pictórica ou um ritual religioso. Assim como não existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Esses signos, ideológicos, porém, ao mesmo tempo que não são substituíveis por palavras, se apoiam nelas e são acompanhados por elas; cada um a seu turno. *A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação* (BAKHTIN, 2002:38).

Contudo, a palavra dirige-se a um interlocutor, sendo assim, toda palavra comporta duas faces e determina-se tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de ser dirigida a alguém, constituindo o produto da interação do locutor e do ouvinte, na qual a palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Porém, é indispensável que estes dois indivíduos *pertencam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada, integrados na unicidade da situação social imediata, ou seja, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido* (BAKHTIN, 2002:70).

Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica (BAKHTIN, 2002:122). A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da

interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. *A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua* (idem, ibidem:123).

O diálogo constitui uma das formas mais importantes da interação verbal, porém, a palavra diálogo deve ser entendida num sentido amplo, desde a comunicação em voz alta de pessoas face a face, como toda forma de comunicação verbal de outro tipo como, por exemplo, o livro como o ato de fala impresso, que constitui um elemento da comunicação verbal (BAKHTIN, 2002:123).

A comunicação verbal acontece entrelaçada aos outros tipos de comunicação, crescendo com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Logo, a comunicação verbal *vem sempre acompanhada* por atos sociais de caráter *não verbais*, como gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc., *dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar* (BAKHTIN, 2002:124).

Esta afirmação de BAKHTIN reforça o que venho trabalhando ao longo deste estudo.

O autor tece considerações sobre língua e linguagem, afirmando que *a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes; a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua* (BAKHTIN, 2002:123-124).

Tomada como um todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; participando de diversos domínios, tanto do físico, quanto do fisiológico e do psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, porque não se sabe isolar sua unidade (SAUSSURE apud BAKHTIN, 2002:86).

Por ser tão singular e apresentar-se de várias maneiras, a linguagem, como fenômeno social, se dá na relação entre indivíduos de uma mesma organização de acordo com seus interesses e necessidades.

A partir do entendimento da função da linguagem como comunicação e expressão num entrelaçamento do verbal com o não verbal, apresento a seguir uma discussão sobre o gesto como um signo construído e utilizado pelo homem. Reforço, ainda, que o signo assim concebido tem uma relação direta com este estudo, pois a linguagem gestual é muito presente no cotidiano dos trabalhadores rurais Sem Terra.

2.2 O corpo como canal físico da linguagem

A comunicação, como venho demonstrando, não se dá apenas através do código verbal, ela ocorre entrelaçada a outros códigos não verbais e, ainda assim, para que ocorra, faz-se necessária a interação entre um locutor e um

interlocutor. *“O verbal tem dominado hegemonicamente todos os estudos da comunicação humana e já é hora de focar o corpo como o canal físico da mensagem”* (DOUGLAS apud OLIVEIRA: 1992:114).

Todo gesto ou qualquer outro signo usado pelo homem é o próprio homem. Sua linguagem é sua identidade. *A identidade do homem consiste na “consistência” daquilo que faz e pensa e esta é o caráter intelectual de uma coisa, o expressar algo* (PEIRCE, apud OLIVEIRA, 1992:55).

A aptidão para a linguagem possibilitou ao homem viver em sociedade e assegurou à espécie a preservação dos produtos do pensamento individual e coletivo por sistemas articulados de signos. O homem é também um signo gerado e gerador de signos com os quais codifica e decodifica suas mensagens.

O corpo em seu todo fala e, quanto mais se observa seu movimento global, mais “ouvimos-vendo” sua fala gerada pela multitudine de suas partes. O agir-pensar-sentir são representados por gestos que são codificações de múltiplas partes do corpo para expor os pensamentos, emoções, idéias, julgamentos. A expressão gestual se constrói por uma rede relacional de signos produzidas pelas diferentes partes do corpo.

Os gestos, como as palavras, são sistemas sîgnicos cuja produção e veiculação são inerentes ao homem e nele inscritas. Assim como os sons são articulados pelo aparelho fonador, numa adaptação de vários órgãos para a fala, os gestos são ações articuladas por movimentos da face, da cabeça, do ombro,

dos braços, das mãos (dedos), das pernas, dos pés, ou seja, movimentos do corpo (OLIVEIRA, 1992:60).

O corpo é uma massa dinâmica. Seu movimento e estaticidade serve à expressão e à comunicação humanas. Movimentos/estaticidade codificados pelo homem, com estes fins, são gestos.

Sendo assim, palavras e gestos são signos que podem ser exteriorizados por qualquer indivíduo que tenha pulmões, cordas vocais... um corpo. Já os demais sistemas de signos pressupõem a propriedade privada dos meios de produção e a aquisição, nem sempre democrática do “*know-how*” para operar instrumentos e códigos (MACHADO, 1988 apud OLIVEIRA, 1992:61).

Na comunicação homem/homem, o verbal e o gestual estruturam mensagens produzidas pelo instrumental corpo. A aquisição democrática desses códigos assegura a todos os homens a possibilidade de geração sígnica nos dois códigos.

Esses códigos são incorporados nas mensagens de outros sistemas sígnicos que diferentemente, têm sua produção de mensagens restrita aos detentores dos meios de produção. Gesto e palavra (fala) são signos que se põem em relação a outros signos. *O código gestual é um constructo sígnico. Logo o ato-gesto é um signo* (OLIVEIRA, 1992:61).

Por sua natureza representacional, o signo-gesto mantém com o objeto vários tipos de relação. Ao estabelecer uma relação direta pode ser um índice do objeto; poderá haver entre o signo e o objeto uma analogia de formas, surgindo daí um

ícone , poderá não existir nenhum tipo de relação motivada entre o signo e o objeto, apenas uma relação arbitrária estabelecida por convenção criada pela coletividade ou grupo social, neste caso teremos um símbolo (idem, ibdem:63).

Estudos sobre o gesto em grande parte centram-se na transferência dos modelos lingüísticos para a descrição e análise da gestualidade. Como destaque da abordagem lingüística do gesto está o trabalho de RAY BIRDWHISTELL (citado por OLIVEIRA, 1992:80), com sua obra *Introduction to kinesis* (1952). O autor é considerado o fundador da cinética, ciência dos aspectos comunicativos do corpo em movimento. Para BIRDWHISTELL, o código comunicativo gestual é análogo ao lingüístico, sendo que os mesmos conceitos, métodos e instrumentos de descrição e análise do verbal podem ser a ele aplicados.

OLIVEIRA cita EDWARD SAPIR que, em sua obra *Language* (1922), aborda os movimentos corporais como um código aprendido pelos falantes para um uso comunicativamente adequado. Para SAPIR, a comunicação não se limita só ao verbal, relaciona a linguagem verbal à *gestual* para estudar seus embricamentos. Língua e gesto são vistos como códigos de grupos sociais, estes códigos devem ser considerados em qualquer análise como fator determinante da própria criação.

BIRDWHISTELL, ao estudar os aspectos comunicativos dos movimentos corporais, detectou variantes gestuais regionais, observando que os *gestos nem sempre têm significado universal e que o movimento corporal é produto da cultura e não inato* (apud OLIVEIRA, 1992:81). O debate acerca do inatismo dos gestos ou do seu aprendizado a partir da experiência assim como o universalismo ou o relativismo das

expressões gestuais fazem parte da tradição dos estudos antropológicos.

CHARLES DARWIN, citado por OLIVEIRA (1992:89), é visto como pioneiro nesta questão ao afirmar, há mais de um século, a importância da investigação dos meios comunicacionais com os quais o homem transmite e recebe informações, para com estes conhecê-lo. DARWIN afirma que a maioria das expressões humanas não são apreendidas, e sim inatas ou instintivas, ressaltando que algumas expressões como o riso e o choro, embora inatas, requerem um aprendizado individual para sua atualização adequada. Outro argumento favorável ao inatismo refere-se ao fato de as crianças cegas expressarem-se fisionalmente.

A conclusão de DARWIN é que poucos são os movimentos expressivos aprendidos individualmente, tais como: juntar as mãos, abaixar os olhos nas preces, beijar como expressão de afeto, acenar com a cabeça e mãos. Esses gestos dependem do estado emocional do emissor e apenas aparentemente podem ser considerados inatos, pois são aprendidos como as palavras da língua o são.

As idéias de DARWIN, ainda no século XIX, são vistas como predecessoras das concepções da natureza social do comportamento humano; dentre os quais destaca-se em seu estudo a atenção dedicada ao modo como o homem modifica seu comportamento em resposta ao comportamento de outro.

DARWIN explorou também as similaridades e as relações que posteriormente passaram a ser chamadas de meios de comunicação verbais e não-verbais, afirmando que os primeiros contatos comunicacionais entre mãe e filho são em linguagem

não verbal – um sorriso, um olhar, um toque – e que a origem (inata ou aprendida) desses movimentos expressivos da face e do corpo, uma vez adquiridos pelo homem, empregados voluntária ou inconscientemente, são sempre meios comunicacionais que podem exprimir uma ampla gama de sentidos. Verificou ainda que os movimentos expressivos não verbais podem revelar melhor os pensamentos e as intenções do emissor, por serem mais espontâneos e não podem ser tão facilmente falseados como as palavras.

As considerações de DARWIN apontam-nos que o gestual é suporte do verbal e encontra-se a este submetido: *O poder da comunicação entre membros da mesma tribo pela linguagem tem sido de grande importância para o desenvolvimento do homem e a força da língua é suportada pelos movimentos expressivos da face e do corpo* (C. DARWIN, apud OLIVEIRA, 1992:91).

Conforme mencionei na introdução deste estudo, minha área de atuação é a Educação Física, que tem como objeto central, ou seja, como conteúdo principal do trabalho pedagógico – o movimento humano – movimento que adquire a forma de uma linguagem que se expressa por signos outros, não os da linguagem verbal, enquanto diálogo de ser humano e mundo³¹. Porém, a Educação Física não pode ser vista de forma isolada, e sim imersa num contexto maior, no contexto da educação. Para isso é preciso ter claro a concepção de educação que enfocamos. Com essa intenção, apresento a seguir essa discussão, a educação voltada para a formação integral do ser humano.

³¹ KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte, 2000:107.

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

Considerando o corpo como canal físico da mensagem, torna-se necessário compreender a relação entre a cultura de movimento e a educação. BRACHT, com base nas idéias de KUNZ (1991), considera que as formas culturais de movimento que se apresentam no mundo vivido de nossos educandos precisam ser tema e problematizadas, o que implica a tematização da vida de movimento das camadas populares (BRACHT, 1992:29).

Entendendo-se educação como interlocução de saberes em reconstrução permanente, apreendidos das tradições culturais que se expandem nos espaços culturais dos distintos âmbitos lingüísticos e convívio em grupos, bem como nos processos de singularização dos sujeitos. *A educação se cumpre num diálogo de saberes, na busca do entendimento compartilhado entre todos que participem da mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação, na constituição de novo saber, de saberes outros* (MARQUES, 1996:14).

A Educação deve atender uma necessidade pedagógica com uma unidade dialética: A Educação possui um conteúdo³²,

31. "Não pode haver educação sem conteúdo; a questão é saber quem escolhe os conteúdos, para quem, para quê, contra quem, contra quê".

um saber cuja transmissão deve ser assumida como tarefa pela escola.

Enquanto teoria de uma prática pedagógica, ela precisa enfrentar a questão dos valores (ética), ou seja, refletir (opções conscientes) em torno de uma visão (projeto) de mundo, de homem e de sociedade (BRACHT: 1992; p.29).

A escola nessa sociedade e, atualmente, considera como relevante, apenas aquilo que é concebido racionalmente, logicamente, ou seja conceitos prontos, objetivos, veiculados a todos, indistintamente, sem levar em conta as características existenciais de cada pessoa/ser. Duarte (1988) diz que neste processo os educandos não têm oportunidade de elaborar sua “visão de mundo” a partir de suas próprias percepções e sentimentos.

Portanto, por seu se-movimentar³³, o educando pode despertar a atenção para a sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais. *Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos do seu próprio “eu” é tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão-de-obra para a sociedade industrial* (DUARTE,1988). Para esse autor, seguindo longa tradição reprodutivista na educação, na escola não se cria, apenas se reproduz o que já existe.

O processo do conhecimento articula-se entre aquilo que é vivido (sentido) e o que é simbolizado (pensado). A simples transmissão de conceitos verbais que não se ligam de alguma

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992:110.

33. KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte, 2000:80.

forma aos sentimentos vivenciados pelos indivíduos, não é garantia de que um processo de real aprendizagem ocorra.

Pensando os padrões de movimentos adotados de outras culturas, tomando como exemplo as modalidades esportivas e a ginástica, observa-se que é imposto aos nossos educandos um padrão de movimento dado e acabado e, sem refletirmos a respeito, aceitamos esses padrões de movimentos como corretos e os assimilamos; assim, esses passam a integrar nossa cultura de movimento, abandonando os movimentos de nossa cultura em favor de padrões de outros povos. Para SUCHOLDOSKI (2000:85), *se a atividade do educando for exercida debaixo de constrangimento ou com objetivos impostos, não tem valor educativo*. Assim sendo, deixamos de dar oportunidades aos educandos de criar/sentir seus próprios movimentos ou experimentar os movimentos de sua própria cultura.

Não se está aqui negando a importância de se conhecer e experimentar movimentos de outras culturas, pois é compromisso da escola promover o acesso dos educandos ao conhecimento universal, historicamente produzido, *“um ensino global que contribua para enriquecer o conhecimento que o educando tem da realidade de modo universal, aprendendo a conhecer fenômenos sob diversos aspectos simultâneos”* (SUCHODOLSKI 2000:84). É preciso, Porém, trabalhar e recriar os movimentos do nosso povo.

Entre muitas manifestações de movimento da nossa cultura, podemos eleger o folclore³⁴, já que se trata de expressão brotada das mais profundas raízes culturais de um

povo. Para DUARTE (1988), conhecer o nosso folclore é ir buscar lá onde o povo enfrenta sua luta pela vida, os sentimentos de nossa cultura. Relegá-lo aos planos inferiores é fazer o jogo da dominação e destruição cultural. A relação educacional é uma relação entre pessoas, humana e envolvente, para tanto, devemos agir como educadores e não como reprodutores de fórmulas prontas.

A concepção Crítico-emancipatória, proposta por KUNZ (2000), vem atender as necessidades sociais dos educandos, porque trabalha com uma concepção de ser humano/criança/jovem/adulto, sociedade/mundo, cultura do movimento, da educação e da saúde em que busca alcançar, como objetivos primordiais do ensino e pelas atividades com o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e competência objetiva. Para o autor, a competência objetiva significa, na prática, a instrumentalização específica de cada disciplina. Assim dizendo, o saber cultural, historicamente acumulado, é apresentado e criticamente estudado pelo educando.

Um dos fatores importantes a se mencionar e trabalhar é a subjetividade, quando pretendemos uma educação que desenvolva homens e mulheres críticos e emancipados. A idéia de subjetividade aqui apresentada é trabalhada por KUNZ, apoiado em MERLEAU-PONTY, assim colocada:

nossa subjetividade é objetivada na maneira de “habitar” o mundo, de tratá-lo, de interpretá-lo e isto se manifesta em diferentes estilos, diferentes modos de agir e sentir: no caminhar, no vestir, no olhar, no

³⁴ Folclore entendido como o conjunto de manifestações da cultura popular tradicional, que retrata a alma de um povo, exprimindo sentimentos e valores estéticos que muitas vezes acabam influenciando as expressões mais elaboradas da cultura de uma nação.

falar, etc. E o mundo não é um “mundo em si”, mas é o mundo de todas as possibilidades do agir e perceber ou sentir. Ele é o nosso meio circundante. Subjetivamente vai constituir-se assim, na “nossa” forma de conhecer o mundo, em que se incluem os objetos, a natureza, o outro e nós mesmos (KUNZ, 2000:111).

O autor considera importante analisar a questão da ruptura ou resistência em relação à formação da subjetividade na escola. Por mais que o aprender se dê pela imitação da forma; pela participação numa práxis social hegemônica; pelo ritual; pela violência e pelo autoritarismo, caracterizando uma formação acrítica dessensibilizada de ser humano, sempre existe um espaço para interpretações e significações individuais e coletivas que fogem dessa padronização e estereotipagem.

É necessário observar o espaço, as instâncias em que acontece a resistência e, então, criar mais espaços, auxiliar a criança, o jovem e o adulto a reorganizarem o desenvolvimento de subjetividades críticas e emancipadas que se consideram primordiais para a construção de uma nova sociedade.

Segundo BRACHT (1992), instrumentalizar o indivíduo para entender e se posicionar criticamente frente a nossa cultura de movimento é educar no sentido de desenvolver uma sociedade composta de valores que permitam um enfrentamento crítico com os valores dominantes.

Só haverá lugar para a educação se não aceitarmos o futuro como algo dado, e sim, como algo a ser construído, permitindo-se a utopia, o sonho, a opção, a decisão, a espera na luta. *Sonhar é exercitar a aprendizagem política de comprometer-se com a utopia* (FREIRE, 2001:92).

Em relação às classes trabalhadoras, estas devem continuar aprendendo na própria prática da sua luta a estabelecer os limites para as suas concessões, isto é, ensinar às classes dominantes os limites em que estas se podem mover. Porém a luta não nega a possibilidade de acordos e acertos entre as partes antagônicas; *os acordos fazem parte igualmente da luta* (FREIRE, 2001:93).

O autor considera que, para a dialética, a importância da consciência crítica está em que, não sendo a fazedora da realidade, não é por outro lado, puro reflexo seu. Para tanto, é exatamente neste ponto que coloca a importância fundamental da educação, enquanto ato do conhecimento não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos: econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o grau de “interdição do corpo”, consciente a que estejamos submetidos (FREIRE, 2000:102). Entendemos que, quando tomarmos conhecimento dos fatos acima citados, é que poderemos agir na intenção da transformação da realidade, a partir do conhecimento da mesma.

Compreendemos a educação enquanto uma atividade mediadora, uma atividade que atua na educação das consciências, constituindo-se estas nos sujeitos que, ao atuarem na prática social em que estão inseridos, poderão vir a utilizar aquelas possibilidades que apontam para a transformação das circunstâncias vigentes, no sentido da *humanização do homem*.(OLIVEIRA, 1994:127).

Esta concepção de educação está presente no entendimento de ASSMANN (1998), ao dizer que é preciso pensar a educação a partir dos nexos corporais entre seres humanos concretos, ou seja, colocando em foco a corporeidade

viva, a qual necessidades e desejos formam uma unidade. *O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Somente uma teoria da corporeidade pode oferecer as bases para uma teoria pedagógica* (ASSMANN, 1998:35-47).

O autor continua dizendo que o reencantamento da educação requer a união entre *sensibilidade social* e *eficiência pedagógica*. Portanto, o compromisso ético-político do/a educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima *esperançador* no próprio contexto escolar.

Na busca da melhor linguagem para ensinar, BARTHES (1978) propõe alcançar a sabedoria pelo esquecimento dos saberes, das culturas e das crenças sedimentadas, colocando-se na busca de um ensino sem nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e o máximo de sabor possível.

KENSKI (2000) diz que é preciso substituir o poder da fala pela interação, pela troca de conhecimentos e pela colaboração coletiva a fim de se garantir a aprendizagem, fortalecendo o diálogo e as trocas de informações. As aprendizagens, o desenvolvimento do pensamento lógico e científico realizam-se através da interação comunicativa, o que possibilita a construção social do conhecimento.

Para a autora, a sabedoria será alcançada pelas oportunidades de comunicação e interação entre educandos e educadores, todos exercendo papéis ativos e colaborativos na atividade didática. Educandos e educadores reunidos em equipes ou comunidades de aprendizagem, partilhando

informações e saberes, pesquisando e aprendendo juntos; dialogando com outras realidades, dentro e fora da escola.

A compreensão de educação como atividade pedagógica aliada a uma atividade social está evidenciada nesta proposta de trabalho, o que vem ao encontro do pensamento apresentado por SUCHODOLSKI (2000), ao acreditar que a educação, voltada para o futuro, deveria ter como tarefa mais importante transpor os grandes ideais universais sociais para a vida quotidiana do homem; propõe também a educação moral, pois esta permite compreender e justificar os deveres do homem, auxiliando-o a resolver seus problemas de consciência frente às opções difíceis.

O autor afirma ser necessário cultivar os sentimentos que permitam ao homem compreender o próximo e ser necessário ensinar-lhe a prestar atenção a este, para o ajudar a organizar a sua própria vida interior. *A educação moral deve fundamentar-se na educação sistêmica do homem, desde sua mais tenra infância, numa educação que desenvolva e crie este impulso do coração, imperceptível; mas que é, todavia, um dos mais importantes fundamentos da dignidade humana* (SUCHODOLSKI, 2000:123).

SUCHODOLSKI é enfático ao afirmar que, “somente quando se aliar a atividade pedagógica a uma atividade social que vise evitar que a existência social do homem esteja em contradição com a sua essência, se alcançará uma formação da juventude em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico” (idem, ibidem:124).

A educação que enfocamos está voltada para a formação integral das pessoas. Considerando a necessidade de um

entendimento do homem como um ser no mundo, não havendo mais distinção entre essência e existência, apresento a seguir uma discussão sobre corporeidade entendida como possibilidade de transformação, de um corpo dotado de sensibilidade capaz de ação, de sentimentos, emoções e de sonhos.

2.3 A CORPOREIDADE

Ao seguirmos o caminho da objetividade-entre-parênteses³⁵, damos-nos conta de que nossa corporeidade nos constitui e de que o corpo não nos limita, pelo contrário, ele nos possibilita. É através de nossa realização como seres vivos que somos seres conscientes de que existimos na linguagem (MATURANA, 2001:53).

Para MATURANA, o que está envolvido no aprender é a transformação de nossa corporeidade, que segue um curso ou outro, dependendo de nosso modo de viver. O aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações.

Pela forma de se mover pode-se reconhecer um brasileiro de um europeu. Se estivermos no exterior, ao observar como alguém se movimenta ou se veste, sabe-se que é brasileiro. Se a ouvirmos falar, é ainda mais fácil. Porque nós brasileiros nos parecemos? Nós nos parecemos porque, em conjunto, estamos

imersos na mesma história de interações e o curso de mudança corporal de todos nós se parece à medida que é contingente com esta história.

As diferenças individuais nesta história tem a ver com as características individuais de cada um e com as circunstâncias particulares que se dão nesta história comum, que nos constitui como brasileiros. Muito embora não estejamos, com isso, desconsiderando as constituições identitárias regionais.

O mesmo acontece com a linguagem. Quando crianças aprendemos a falar sem captar símbolos, transformamo-nos dentro do espaço de convivência configurado em nossas interações com nossos familiares, com outras crianças e adultos que formam nosso mundo. Nesse espaço de convivência nosso corpo vai mudando como resultado dessa história, seguindo um curso contingente com essa história, em que incorporamos um modo de viver. Segundo BOAL (1988), somos o que somos porque pertencemos a uma determinada classe social, cumprimos determinadas funções sociais e por isso temos que desempenhar certos rituais tantas vezes que, por fim, a nossa cara, a nossa maneira de andar, a nossa forma de pensar, de rir, de chorar acabam por adquirir uma forma rígida preestabelecida, uma máscara social (BOAL apud OLIVEIRA, 1988:7). Portanto, no corpo está nossa possibilidade e condição de ser.

Para FREITAS (1999), a corporeidade implica a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, numa relação dialética consigo, com outros corpos expressivos e com os

³⁵. No caminho explicativo da objetividade-entre-parênteses não há verdade absoluta nem verdade relativa, mas muitas verdades diferentes em muitos domínios distintos, porque não cria uma dinâmica de negação na convivência (MATURANA, 1998:48).

objetos do seu mundo; sendo que o conceito de corporeidade situa o homem como um corpo no mundo, uma totalidade que age movida por intenções. *É só por meio do corpo que a manifestação se dá e esse corpo, aliado a essa manifestação no mundo, é o significado da corporeidade* (FREITAS, 1999:57).

O paradigma da corporeidade vem romper com o modelo cartesiano, não havendo mais distinção entre essência e existência ou a razão e o sentimento. O cérebro não é o órgão da inteligência, pois todo o corpo é inteligente, tampouco o coração a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo, Sendo no, com e por meio do corpo que ele pode aprender, agir e transformar seu mundo; pode construir e recriar, planejar e sonhar. *É, pois, como corpo que o homem surge* (FREITAS, 1999:62).

Para SANTIN (1987), com base no pensamento de MERLEAU-PONTY, a corporeidade deve estar incluída na compreensão da consciência e do eu. O eu ou a consciência são corporeidade. Não são realidades transcendentais residindo num corpo. Para o autor pode-se explicitar e reformular o princípio antropológico da corporeidade, afirmando que o eu se sente e se vive como corpo, em lugar de afirmar que o eu tem um corpo.

É na corporeidade que o homem se faz presente. Todas as atividades humanas são realizadas e visíveis na corporeidade. SANTIN faz uma observação em que a própria divindade, nas tradições teológicas, precisou tornar-se corporeidade para fazer-se visível, existencial. “No principio era o verbo (...) e o verbo era Deus (...) e o verbo se fez carne” (João 1:14). Assim como o resgate de um conceito utilizado no início do cristianismo pelo

apóstolo Paulo “à flor da carne”, contrapondo-se ao conceito de corpo vindo dos gregos.

Paulo, ao usar o termo carne e não corpo, continua dentro do esquema teológico, numa oposição das forças da carne ao espírito. Ainda assim, a questão continua na esfera do teológico ou do religioso; porém, importa que tais conceitos acabam por alimentar a reflexão filosófica, buscando novas possibilidades de compreender a corporeidade. *A carne viria a ser, para a filosofia, a realidade viva e orgânica do homem ou do corpo* (SANTIN, 1989:79).

Segundo o autor, é MERLEAU-PONTY que resgata o termo carne para o discurso filosófico consagrando-o como um conceito fundamental vinculado à idéia de corporeidade, quando diz que o homem é corpo. Porém, falar do homem como corpo, não significa reduzi-lo a uma das partes da antiga antropologia dualista, e sim, manter todo o horizonte humano numa unidade como ser único inseparável.

Para tanto recorre à palavra carne, como sendo a única capaz de expressar esta unidade viva com todas as dimensões do homem, na qual a carne representa uma unidade viva, que se constitui constantemente, está sempre em movimento. Portanto, deve ser vista sob o ângulo do dinamismo e não como objeto ou coisa colocada à nossa frente.

Sartre também utiliza o conceito de carne. Para ele, carne e vida andam juntas, são quase sinônimos. Carne como sendo a síntese do físico ou orgânico com o vivificado: *é preciso perceber cada órgão singular a partir da totalidade da carne ou da vida* (SARTRE, 1943 apud SANTIN, 1989:81).

Essa visão de corporeidade está vinculada à compreensão do homem como ser no mundo. O homem é o seu mundo, homem e mundo não se separam, formam um *todo*. *O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles* (MERLEAU-PONTY, 1999:122).

Na atualidade, muitas reflexões sobre o corpo estão surgindo como importante tema de investigação, com diversas abordagens que o vêem como um fio condutor para a compreensão da subjetividade.

Assim, as epistemologias sobre os horizontes (linhas) teóricos do corpo visam primordialmente compreender o seu significado filosófico, social, cultural, biológico, político e histórico, frente aos seus múltiplos modelos de condutas e expressões da subjetividade, tais como: gestos, hábitos, ritos, enfim, práticas corporais. Nesta perspectiva, o corpo torna-se, de forma crescente, objeto das ciências sociais e humanas (SANT'ANNA; CRESPO Apud SILVA, 2000:251).

Estudos e cuidados sobre o corpo têm tido grande ênfase na atualidade, provavelmente pela emergência de um projeto de libertação deste, principalmente considerando sua utilização como instrumento de controle, opressão e censura das condutas humanas. Simultaneamente convive-se com a idéia de corpo como portador de repressões sociais, da mais profunda servidão humana e deste como emissário de expressão e liberdade (SILVA, 2000:251).

Podemos dizer que o corpo contém dimensões multifacetadas, pertencentes a uma determinada sociedade,

tanto nas histórias das gestualidades carregadas de sofrimento, dor, sacrifício, tortura e dominação; ou nas expressões corporais ligadas ao prazer, ao estético, ao sensível, ao gozo, à festa. Em suma, no corpo não somente estão inscritos os desígnios do sacrifício; os estígmata do passado; os conflitos; as repressões; a dor; a alienação; mas também estão os desejos; os afetos; a alegria; os sonhos; o prazer; a luta (FOUCAULT; LEFEBVRE Apud SILVA, 2000).

Sendo o corpo um suporte de signos sociais, como vimos insistindo, cada sociedade possui um determinado paradigma de corpo ou de corpos e cada sociedade, conforme afirma SANTIN (1989:68), em cada época, define o perfil corporal do homem de acordo com valores, exigências e interesses de projetos culturais e políticos elaborados pelos grupos sociais dominantes, fazendo uso de técnicas corporais para instrumentalizar esses corpos para a vida, para a política, para a cultura, para o trabalho.

O corpo pode representar um importante foco de reflexão e de indicações em torno do renorteamento do eixo civilizatório, face à vivência de uma crise com dimensões jamais vistas, com implicações éticas e epistemológicas para o futuro da vida do planeta.

SILVA (1999), fazendo referência à produção teórica do movimento ambientalista, ressalta a despreocupação para com o corpo humano, pela escassez de discussão a respeito, o que, de certa maneira, denuncia uma forma irrefletida ou acrítica no tratamento dessa dimensão humana. Lembrando, ainda, que esse segmento da sociedade civil tem desprezado a importância da reflexão sobre a dimensão corporal e superestimado, do ponto de vista ético e epistemológico, a qualidade do trato dos

seres humanos para com o corpo e suas preocupações em torno da aparência corporal. A autora, em seus estudos, percebe que esse “estado de coisas” presente em organizações dessa natureza é observado, também, em alguns partidos de esquerda, para os quais o tratamento despendido ao corpo e as reflexões ecológicas, de maneira geral, são questões secundárias, senão desqualificadas; *deixam de perceber a ambigüidade do respeito ao corpo no momento atual* (SILVA, 1999:9).

Esta desatenção encontra-se presente na filosofia. Segundo SANTIN (1989:65), as questões referentes ao corpo, não constituem um tema de prioridade da filosofia contemporânea, nem mesmo na história da filosofia em algum momento a reflexão filosófica concedeu atenção à dimensão corpórea do homem. Conforme o autor, os filósofos foram forçados a tratar o corpo como condição ou necessidade na tentativa de compreender e aplicar as dimensões da psiquê ou da alma. A filosofia viu o corpo como um peso ou empecilho para que o pensamento pudesse levantar vôo na contemplação das verdades supremas, ou para que a alma vivesse a pureza da espiritualidade.

Sendo o corpo objeto de várias ciências, tanto das ciências exatas, como das humanas, as questões do corpóreo vão de um extremo ao outro da realidade; começando pela visão reducionista do materialismo absoluto às teses dogmáticas na crença de uma sobrevida na transcendência eterna. O homem sustenta-se nesse abismo entre dois mundos aparentemente inconciliáveis; o mundo da matéria e o mundo do espírito. Assim sendo, as questões referentes ao corpo continuam comprometidas até os nossos dias com base nessa ótica dualista da compreensão do homem, que não só o atinge, como também

reflete-se em toda ordem cultural. Temos, de um lado, os valores materiais e, de outro lado, os valores espirituais; *temos uma educação da mente ou do intelecto e uma educação física* (SANTIN, 1989:66).

2.4 CORPO SUJEITO OU CORPO OBJETO.

Atualmente estamos rodeados de discussões sobre o corpo e, dentro destas imagens e discussões, surgem outras mais aprofundadas, mais intensas, mais instigantes as quais resultam em polêmicas que deságuam em concepções filosóficas, políticas, econômicas, etc.

Mas afinal, que entendimento temos de corpo? Como ele está colocado enquanto consciência? Qual sua relação com a natureza e com o mundo? Estes são questionamentos que surgem e nos instigam a buscar na teoria argumentos para sustentar nossas concepções.

Esta concepção de corpo parte da idéia de interligação, de interação de um elo aparentemente invisível, mas que se sustenta na relação entre os seres. O corpo não é um elemento à parte, divisível e auto-suficiente, mas sim dependente de tudo que o cerca.

Segundo SILVA (1998), para os antigos gregos contemporâneos de Heráclito e até alguns séculos depois, “*em essência, o universo e tudo o que é manifesto seria um; o mesmo princípio regeria o crescimento qualitativo de todos os seres, processo marcado, portanto, por uma interligação permanente entre todos os elementos*” (SILVA, 1998:3).

Não compartilhando da concepção de corpo e natureza como se houvesse dualidade; logo, eu corpo sou natureza; sendo assim, a natureza é entendida como a interação de todos os seres, visíveis e invisíveis. “O homem, que forma parte da totalidade da natureza, não pode ser compreendido sem ela” (GOMPERZ, 1951:328, apud SILVA, 1998:7).

Como, então, entender o corpo além de uma racionalidade estrita, como um ser dotado de sentimentos³⁶, emoções e intuições, que podemos chamar de vozes da consciência, que de certo modo está desprovida de padrões socialmente produzidos, e sim provida de sentimentos que a própria razão desconhece e que grande parte da ciência³⁷ contemporânea ignora, pelo fato de não ser mensurável; ou, quem sabe, não é de interesse do atual sistema econômico (o neoliberalismo)?

De acordo com SANTIN (1989:74), quanto mais crescem e se multiplicam os conhecimentos científicos e se aperfeiçoa a técnica, mais se enfraquece o contato com a realidade humana. O autor cita o pensamento de GUSDORF ao dizer que a ciência deve ser entendida como consciência do mundo, mas lembra MONTAIGNE que afirma que uma ciência desprovida de consciência torna-se a ruína da alma.

Sendo assim, o corpo passa a ser visto de várias formas e de acordo com os mais diversos interesses, desde objeto de consumo banalizado, ou instrumento passível de ser decomposto em partes pela Ciência (robótica), ao ponto de

³⁶ Para YUS (2002:197), os sentimentos precisam ser educados, sendo que em nossa sociedade só é possível falar sobre sentimentos, não se procura ensinar nas escolas a compreender os sentimentos, mas a controlá-los para ajustá-los a exigências de caráter social.

³⁷ “Apesar de tantas surpresas e infindáveis embaraços que o mundo da vida proporciona constantemente aos cientistas, eles continuam teimosamente a olhar o universo através de seus paradigmas teóricos. Só quando as contradições forem tantas que se tornem insustentáveis às teses científicas, é que o cientista resolverá mudar” (THOMAS KUHN, 1987 Apud SANTIN, 1989: 73)

podermos ter corpos parcialmente robotizados, sem falar que o implante de partes artificiais como metais, silicone, etc. já é comum há muito tempo.

O interesse de considerar o corpo como objeto vem sendo defendido pela indústria e por grande parte da ciência, porque a sociedade capitalista sobrevive da lei de mercado, sustentada pela industrialização e comercialização de produtos e objetos e, nesta sociedade, o corpo tem sido considerado como tal. Vejamos o que diz Marx (1999) A este respeito:

as classes que têm à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual (...); os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam (...); e na medida em que dominam como classe, determinam todo o âmbito de uma época histórica (...), e entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de idéias; regulam a produção e a distribuição das idéias de seu tempo e que suas idéias sejam as idéias, por isso mesmo, as idéias dominantes da época. A grande indústria universalizou a concorrência, submeteu a si o comércio, destruiu onde foi possível a ideologia, a religião, a moral, e onde não pôde fazê-lo converteu-as em mentiras palpáveis (MARX, 1999:72-94).

Porém, podemos considerar o corpo, como parte integrante do universo, sendo que esse corpo provoca e sofre interferências e que essas interferências podem influenciar diretamente a vida de todos os seres, seja de forma positiva ou não; isto vai depender das ações manifestas e assumidas por estes corpos pensantes e atuantes.

Desta forma, o corpo deixa de ser apenas objeto, para ser considerado sujeito, dotado de inteligência, sentimentos e emoções, responsável por suas ações, que automaticamente provocam reações.

É este corpo sujeito que produz o conhecimento e o utiliza de acordo com seus interesses, sendo que esses interesses poderão ser coletivos ou individuais e poderão provocar melhorias ou danos ao todo.

Partindo deste entendimento, o que importa pensar é que o corpo está inserido na natureza e, portanto, interfere nesta, sendo que a recíproca é verdadeira. Interessa, então, que se tome consciência dessa interferência no agir diário e então pensemos nossos atos enquanto seres corpóreos interdependentes e nos responsabilizemos por eles.

Em relação a esta questão, MATURANA (1982:47) afirma que *“no momento em que o indivíduo se dá conta de sua responsabilidade, ele percebe que o mundo em que vive depende de sua vontade. Esse é um momento comovedor e libertador”*.

O autor continua dizendo: *Tenho confiança na biologia, particularmente na biologia do amor, das emoções que constituem a convivência como convivência social*. Porém, todas estas questões se materializam no corpo, ele é o pivô de nossas ações, sentimentos e emoções.

As transformações em nossa vida vão se dando à medida que nos compreendemos corpo; aprendendo por nossa interação com os outros e com o mundo; no respeito às diferenças; contribuindo e investindo na conservação e preservação da vida

no planeta. Este é um movimento que aponta para a possibilidade da construção de uma sociedade menos desigual, mais humanizada.

As dimensões teóricas deste estudo permitiram uma compreensão do homem como um ser de linguagem, construída de acordo com as necessidades de um grupo socialmente organizado na história de suas interações e do seu tempo. Semelhantes interações acontecem na corporeidade entendida como relação dialética do homem consigo, com os demais e com o mundo, situando o homem como um corpo no mundo; uma totalidade que age movida por intenções.

No capítulo a seguir, passo a analisar o fazer pedagógico e as linguagens/movimentos dos educadores de EJA, com base na discussão teórica deste estudo, aliada à coleta de informações obtida durante a minha convivência com o grupo estudado.



Educando e educador de Jovens e Adultos no Assentamento 5 de Maio, município de Calmon - agosto de 2002.

3.0 O FAZER PEDAGÓGICO DOS EDUCADORES DE EJA/MST.

Como já mencionei no início do trabalho a coleta de informações foi realizada durante um longo processo de convivência entre os meses de novembro de 2001 a fevereiro de 2003. Observei todos os eventos propostos pelo Projeto PRONERA, desde às reuniões da equipe pedagógica com os coordenadores do MST, a preparação, a organização e a realização dos encontros regionais; dos encontros de capacitação; dos encontros de escolarização; das oficinas pedagógicas, dos grupos de leituras específicas, etc, em alguns, inclusive, atuei como docente.

De todos estes momentos, destaco como mais importantes as visitas de acompanhamento pedagógico das quais participei nas seguintes datas e itinerário:

Data da visita pedagógica	Itinerário (cidades)	Componentes da equipe de visita pedagógica	Nº de educadores de EJA visitados	Nº de educandos por turma
1ª visita: de 28/06 a 02/07 de 2002	Campos Novos, Fraiburgo, Brunópolis e Caçador	composta por 05 educadores	10 educadores	15 educandos
2ª visita: de 26 a 30/08/2002	Caçador, Calmom e Matos Costa	Composta por 05 educadores	09 educadores	12 educandos
3ª visita: de 08 a 11/09/2002	Gaspar, Sta. Terezinha e Rio Negrinho	Composta por 03 educadores	04 educadores	15 educandos

Dos muitos aspectos que a observação da situação proporcionava, destaco a questão das linguagens, que é o objeto do presente estudo. Passo a relatar essas observações como subsídios para as análises do próximo capítulo.

Conforme aponte no início do trabalho, o MST tem adotado como proposta para a educação de jovens e adultos, a concepção pedagógica de Paulo Freire, na qual a alfabetização acontece a partir de temas geradores.

Esses temas geradores são desencadeados a partir da realidade e da necessidade de cada grupo de educandos.

A discussão está, porém, em como essa realidade é trabalhada nas aulas, que metodologia e que linguagem utilizar para que esse processo realmente ocorra e em que se pode diferenciá-lo de uma educação de jovens e adultos trabalhada tradicionalmente pelos padrões oficiais.

Um fator que precisa ser levado em consideração é que esses educandos de EJA, são trabalhadores e que possuem uma carga de trabalho diária muito pesada, além de longas distâncias entre a moradia e o local das aulas, o que requer um esforço muito grande, tanto deles como do educador, para mantê-los mobilizados e interessados em aprender a ler e escrever.

É aí que começa a configurar a atuação do educador comprometido e engajado politicamente no Movimento. Sua criatividade e embasamento teórico permitem apresentar propostas que mantenham os educandos interessados e participantes no processo.

Começaremos descrevendo a experiência de uma das educadoras que utilizou como recurso a construção de uma horta, de que todos participaram desde a escolha do tema, do local de construção, do tamanho dos canteiros, das verduras e ervas medicinais a serem plantadas; dos cuidados para manter as plantas sem pragas; do uso de produtos não tóxicos, da colheita das verduras, da divisão da produção entre eles. Não foi esquecida a importância de se ter uma horta em casa, assim como as verduras e plantas medicinais para a saúde, e também discutiram sobre os agrotóxicos.

Todo esse trabalho vivenciado na prática é analisado em sala de aula, onde as educandas aprendem a fazer os cálculos da área utilizada para a horta, bem como textos expondo os passos para a construção da mesma. Estão sendo trabalhadas receitas de comidas e bolos feitos com as verduras, bem como as de xaropes feitos com as plantas medicinais. Segundo a educadora, essa proposta está possibilitando um bom trabalho, porque as educandas não ficam apenas na sala de aula, o que permite uma dinâmica nas aulas pelo fato de não ficarem sentadas o tempo todo; há movimento, elas vivenciam na prática o que estão aprendendo e isso dá um novo significado. Existe relação entre o que se aprende e o que se pratica diariamente, pois algumas dessas educandas, que não tinham como prática a participação nas atividades coletivas, atualmente, já estão se prontificando a participar de eventos na comunidade. A experiência de trabalhar com a horta tem dado resultados para além das educandas; outras famílias estão seguindo o exemplo, fazendo hortas em suas casas e participando mais das discussões sobre os agrotóxicos.

Essa forma de trabalhar a educação, utilizando-se das necessidades e da realidade de um determinado grupo, também vai ao encontro dos princípios ideológicos do MST. *O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social* (BAKHTIN, 2002:114) e percebe-se que a educadora já assimilou essa linguagem no que concerne à importância dada ao trabalho coletivo, à conscientização dos demais em relação à necessidade e à importância de manter suas raízes culturais e de produção, ao mesmo tempo que divide a responsabilidade entre todos.

Por outro lado, as atividades trabalhadas em aula estão voltadas para a vida de significados do agricultor, que é a produção de alimentos, sendo estes o símbolo do seu trabalho. Tais símbolos, conjugados à construção da consciência social (que poderá resultar em uma consciência política ao perceberem que aquela construção coletiva, a divisão das tarefas, o não uso de produtos agrotóxicos na lavoura, o resultado da produção bem como a possibilidade de discutir e dialogar sobre assuntos do interesse coletivo) vão permitindo um melhor entendimento de sua organização na qual *a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção* (BAKHTIN, 2002:124).

Os trabalhos realizados pelos educadores de EJA demonstram o esforço e o compromisso por eles assumido. Esses educadores vêm recorrendo à linguagens que demonstram originalidade em seus trabalhos. Somando à experiência anteriormente descrita, destacamos a proposta de outro educador, que está desenvolvendo seu trabalho a partir do uso da fotografia em suas aulas.

Trata-se de uma metodologia inovadora, pelo menos na Educação de Jovens e Adultos do MST/SC. Outras linguagens são utilizadas pelo educador, tais como: a mística, onde as discussões giram em torno dos transgênicos, agrotóxicos, conjuntura política, bem como textos e discussões sobre o MST.

A primeira experiência que essa turma de educandos fez com o uso da fotografia foi ao realizarem uma visita a um acampamento do MST, onde foram passar o dia, conhecer a realidade do local, bem como visitar alguns parentes que lá moram. Todo o evento foi registrado por fotografias, desde a chegada, o almoço de confraternização, os jogos, as brincadeiras e a paisagem local.

De posse das fotografias do evento, os educandos deram continuidade ao trabalho, observando as fotos e construindo texto a partir das imagens fotográficas, com que cada um pôde construir a sua história. A partir dessa experiência, o grupo passou a fazer uso da fotografia como recurso metodológico, sendo que essa forma de trabalho está sendo usada constantemente, pois, segundo o educador, os educandos se mobilizam e se sentem mais participantes do processo, já que são eles que constroem sua própria atividade.

O atual projeto deste grupo é a construção de uma horta, que será documentada por fotografias e textos. Como já vem sendo feita uma discussão sobre os produtos transgênicos e os agrotóxicos, a horta está sendo construída com adubo orgânico e sementes crioulas, pois essa é a política que vem sendo usada pelo grupo de educandos, com base nas discussões e recomendações propostas pelo Movimento. Semelhante tomada de decisão e conscientização ao preparar o solo e produzir alimentos sem produtos químicos aponta para uma linguagem

política-ideológica que se contrapõe e combate a linguagem capitalista dos grandes grupos multinacionais detentores e produtores dos insumos agrícolas desde as sementes transgênicas aos agrotóxicos. Já é de domínio público que tais grandes grupos são desencadeadores de inúmeros prejuízos à saúde das pessoas e ao ambiente, provocando gradativamente a diminuição da produção de sementes crioulas e, por consequência, a dependência aos seus produtos.

Os trabalhos de Educação de Jovens e Adultos no MST/SC têm apresentado bons resultados e são realizados de acordo com a realidade de cada assentamento. Porém, a dedicação do educador tem sido um dos fatores fundamentais no sucesso das turmas. A exemplo dos educadores citados anteriormente, destacamos as atividades desenvolvidas em outro assentamento.

Começaremos destacando o cuidado do educador em relação ao espaço e o ambiente onde são realizadas as aulas.

O educador e seu pai improvisaram uma escola para as aulas de EJA. Segundo ele, aquela pequena casa foi a primeira moradia de sua família, depois passou a ser o local onde eram guardadas as sementes, os materiais e as ferramentas para a agricultura e, mais recentemente, foi transformada em sala de aula.

É emocionante ver tamanha dedicação e compromisso com a educação por parte daquele educador, principalmente em se tratando de educação de jovens e adultos³⁸. Trata-se de uma sala simples, mas com quadro para escrever, carteiras e

³⁸ Considero importante dar destaque a essa atitude do educador, em lutar por espaço e melhores condições de trabalho, o que lhe confere consciência política, assumindo a luta pela educação de jovens e adultos, tão marginalizada pelo poder público.

cadeiras geminadas. São móveis antigos³⁹, porém em boas condições de uso, de um período já distante na educação brasileira, conseguidas pelo próprio educador numa doação da Secretaria de Educação daquele município.

Naquele local, onde acontecem as aulas, também são feitos o planejamento e os planos de aulas, com a participação dos educandos. Os trabalhos realizados ficam expostos nas paredes (da sala de aula). Entre eles está um mapa do assentamento construído pelos educandos, donde consta a geografia do local, a localização das suas casas e a escola onde acontecem as aulas de EJA. Em outra parede da sala, está afixado um trabalho feito pelos educandos sobre a importância e o direito à saúde. Há outro, ainda, destacando a importância do trabalho coletivo, no qual observa-se uma linguagem implícita, direcionada à luta coletiva por melhores condições de vida da classe trabalhadora.

O educador nos relatou uma experiência, em que ele ministrou uma aula no próprio local de trabalho de seus educandos, que será descrita a seguir: muitos trabalhadores daquele assentamento e, entre eles, alguns educandos estão plantando alho em uma propriedade privada, recebendo seus pagamentos como diaristas. Num desses dias, o educador foi com eles e lá pôde trabalhar com matemática no próprio local, onde ensinou como fazer cálculos referentes à área de plantio; cálculos referentes a quanto cada trabalhador recebe por m² trabalhado; quantos quilos de alho foram plantados; quantas horas durou o trabalho, assim por diante. Segundo ele, foi uma

³⁹ Ao sentar naquelas cadeiras, lembrei com saudade meu período de escola, quando ainda era aluno de 1^a a 4^a série do ensino fundamental, no final da década de 60.

experiência muito importante, pois sentiu o entusiasmo de seus educandos e a motivação em poder aplicar seus conhecimentos adquiridos nas aulas; sem contar que se pode constatar uma outra forma de linguagem utilizada, que vai ao encontro da proposta de educação do MST⁴⁰.

O educador nos contou que, para convencer e motivar alguns educandos que sentem vergonha em freqüentar as aulas por se sentirem muito velhos, ele apresenta o seguinte argumento:

você diz que tem vergonha de vir aprender a ler e escrever porque já é velho demais, mais eu lhe pergunto: o que é mais vergonhoso? É vir na escola aprender a ler e escrever ou, sempre que precisar ir na cidade, ter que pedir informações aos estranhos, correndo o risco de ser enganado e ir parar noutro lugar, ou mesmo ter sempre que pedir para alguém ler e escrever para você? Me diga! O que é mais vergonhoso? Daí eles pensam, pensam, refletem um pouco e dizem: - É você tem razão. E então eles vêm para a aula e então eu digo: - Então tá bom, vem para aula! E aí ó, metemos lenha a estudar!

Um outro detalhe que nos chamou atenção é que no quintal da casa dos pais do educador tem uma nascente e que eles têm o maior cuidado em preservá-la, pois tem consciência de sua importância para o meio ambiente e porque fazem uso daquela água para beber.

Parece óbvia essa atitude; porém, nem todos os assentados pensam como eles. Observamos, num outro assentamento, um chiqueiro com alguns porcos e seus filhotes muito próximo de um rio; eram jogados em suas margens os

⁴⁰ Ver princípios da proposta do MST nas páginas 26-28 deste estudo e em CALDART, 1997:39.

dejetos e restos de comida, os quais – com certeza – devido à chuva e ao acúmulo, irão para dentro do rio, contaminando as águas.

Isso denota falta de esclarecimento por parte daquelas pessoas e, sendo assim, a preservação, equilíbrio e educação ambientais, são assuntos a ser trabalhados nas aulas, como vêm sendo trabalhados no assentamento do educador que acabamos de destacar, uma vez que essa consciência ecológica defendida pelo Movimento precisa ser construída quotidianamente e se materializar nas atitudes dos assentados.

A organização e o trabalho coletivo também são fatores que podem facilitar o projeto de Educação de Jovens e Adultos. O assentamento Sepé Tiarajú localizado no município de Campos Novos, vem apresentando esta característica. Um lugar muito bonito, com belas paisagens. Já na estrada onde inicia o assentamento, percebe-se a organização daquelas pessoas. Trata-se de um assentamento organizado de forma que todo trabalho e produção é feito coletivamente. O assentamento passa por uma etapa de construção das casas no formato de agrovila, em que as casas, inclusive a escola, são construídas próximas umas das outras, num formato de semi-circulo, contendo ao centro um grande espaço destinado à uma praça/centro de convivência⁴¹.

Em nosso primeiro dia de convivência naquele assentamento, fomos recepcionados pelo educador, que já nos esperava na escola, onde aconteceu nosso primeiro encontro com os educandos.

⁴¹ Esta é uma proposta de assentamento defendida pelo próprio MST.

A sala estava organizada com as mesas e cadeiras em formato de círculo. Após uma breve troca de cumprimentos e informações sobre o funcionamento do assentamento, cada um tomou lugar em seu assento para que fosse dado início à reunião, que começou com a apresentação da mística seguida do hino do Movimento. Naquele momento pôde-se presenciar a linguagem político-ideológica do MST materializada na mística e nas expressões daqueles militantes no gesto firme do braço esquerdo erguido, punhos cerrados enquanto cantavam o hino.

O educador deu continuidade à reunião, colocando os objetivos e o motivo daquele encontro, passando a palavra a outro educador que fez um resgate histórico da formação daquele assentamento.

Posteriormente o educador abordou as questões pontuais do trabalho com a educação de jovens e adultos, como vem trabalhando com seus educandos, sua metodologia, seu planejamento e seus planos de aula. Pelos registros das atividades apresentadas, do depoimento dos educandos e do que constatamos durante nossa convivência, este educador vem obtendo bons resultados em suas aulas. Seus trabalhos não foram interrompidos em nenhum momento, mesmo com a demora no repasse de verbas por parte do INCRA⁴². Esse educador trabalha com EJA há dois anos, quando o projeto ainda era coordenado por outra Universidade (Universidade do Oeste do Estado de Santa Catarina, a UNOESC). No primeiro ano, ele tinha uma turma na qual 25 educandos não eram alfabetizados, sendo que, em 2002, somente 05 educandos ainda não sabiam

⁴² A verba destinada ao projeto PRONERA sofreu um atraso de seis meses entre a primeira parcela enviada em dezembro de 2001 e a segunda parcela, que só foi liberada após aprovação da CPMF em meados de 2002, o que provocou inúmeros transtornos no andamento dos trabalhos de EJA.

ler e escrever, os quais o educador acredita que estarão alfabetizados até o final do projeto. Caso isso não aconteça, as aulas terão continuidade, pois o objetivo é erradicar o analfabetismo naquele assentamento, como também já se destacou ser um objetivo do Movimento, anteriormente citado neste estudo.

Um aspecto observado naquele assentamento refere-se ao dinheiro recebido pelo educador para trabalhar com EJA, do qual 50% do valor é entregue ao coletivo, uma vez que tudo que se refere à produção, é dividido entre todos.

Com relação às metodologias utilizadas para seu trabalho, o educador se utilizou das oficinas de capacitação que foram oferecidas pelo Projeto (atualmente coordenado por professores do Centro de Ciências da Educação/CED/UFSC Universidade Federal de Santa Catarina) que, segundo ele, ajudaram bastante em seu trabalho. O educador utiliza várias linguagens em suas aulas, tais como: a mística, a música, a “contação” de histórias e as atividades de expressão corporal; pois, como diz ele, *“é próprio destas pessoas usar muito mais o corpo como forma de expressão do que a própria escrita. As falas são muito gesticuladas”*.

Esta afirmação vem ao encontro do que diz MARTINS (1985):

É comum no sertanejo, no homem do campo, a existência de vários códigos de linguagem simultâneos, sendo que o que ele quer dizer não vem de cada código em particular[...] mas, da combinação de vários. Para nós, que somos da cidade, só fica evidente a fala, a palavra oral. [...] A linguagem do gesto é combinada com a linguagem oral (1985:125).

Ainda entre as atividades acima descritas, estão as discussões relacionadas à saúde, pois, segundo o educador, existe uma preocupação em discutir estas questões e também porque é uma maneira de fazer com que as aulas fiquem mais descontraídas e proveitosas. As atividades da vida diária são muito pesadas, assim as aulas precisam ser cativantes, interessantes e que aproximem as pessoas.

As atividades eram apresentadas como proposta, programadas pela turma e, como o grupo tem um objetivo coletivo, as atividades são trabalhadas sem nenhum problema, pois todos participam na elaboração das mesmas; têm consciência da importância e do objetivo daquele trabalho. Segundo BAKHTIN (2002), *quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior* (BAKHTIN 2002:115).

As aulas nessa turma aconteceram regularmente 03 (três) vezes por semana, com duração de 2:30 minutos, conforme consta do diário de registro de frequência, de seu caderno de anotações e registros diários.

Até aqui os educadores acompanhados em suas atividades pedagógicas têm em sua formação acadêmica escolaridade superior ou igual à 8ª série do ensino fundamental. Porém, essa não é a realidade de todos os educadores, alguns ainda não completaram a 8ª série, participam de um projeto com essa finalidade⁴³. Entre estes, um deles me chamou a atenção pela

⁴³ Destes educadores, 06 participam do projeto de escolarização que tem como finalidade o complemento do ensino fundamental (8ª série) coordenado pela mesma equipe pedagógica que compõe o PRONERA em parceria com o NDI e Colégio de Aplicação/UFSC.

linguagem utilizada para trabalhar as atividades nas aulas com seus educandos. Por não ter um domínio amplo da linguagem escrita⁴⁴, ele se utilizava do desenho. Todas as atividades e assuntos dos primeiros meses foram trabalhadas desta forma; eram desenhos sobre a produção, embelezamento das estradas e jardins das casas, os animais, os meios de transporte utilizados para escoar suas produções, assim como as máquinas usadas na plantação e colheita.

Essa forma de linguagem utilizada pelo educador talvez tenha surgido de uma carência e da necessidade de registrar de alguma forma as atividades e discussões sobre assuntos da realidade daquele grupo.

As discussões do grupo discorriam sobre os assuntos anteriormente mencionados que, na seqüência, eram desenhados. Alguns assuntos, como o embelezamento dos jardins e a melhoria das estradas de acesso ao assentamento, foram realizados na prática, quando o educador organizava os educandos nos finais de semana na forma de mutirões, para realizar os trabalhos.

Esses desenhos estão sendo utilizados à medida que vai se dando o domínio da linguagem escrita; os educandos constroem pequenos textos que interpretam seus desenhos⁴⁵.

Segundo BAKHTIN, a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda de signos como também para o próprio indivíduo ela só existe sob a forma de signos. Neste

⁴⁴ Essa dificuldade apresentada pelo educador, ficou mais evidente durante as aulas de escolarização, principalmente nas aulas de língua portuguesa.

⁴⁵ Esses desenhos foram apresentados pelo educador nas aulas de artes no projeto de escolarização. A partir daí surgiu a idéia de utilizá-los para construir pequenos textos.

sentido toda atividade mental é exprimível, constituindo uma expressão potencial. *Todo pensamento, toda emoção, todo movimento voluntário são exprimíveis* (BAKHTIN, 2002:51).

Os desenhos produzidos por esse grupo de educandos, ao mesmo tempo que expressam suas discussões, registram e denunciam suas necessidades, tais como o domínio da linguagem escrita e a luta por melhores condições de vida.

Durante as minhas visitas aos assentamentos pude me inteirar da realidade social desses homens e mulheres e da linguagem característica do seu meio, desde seu vestuário, costumes, a maneira de lidar com o tempo, seus símbolos, seus ritos, seus valores, sua cultura e sua produção. Uma riqueza de significados. A começar pela hospitalidade e pela atenção dispensada aos visitantes, para eles é motivo de alegria receber visitas. A cordialidade era notável quando nos convidavam para entrar em suas casas, ao prepararem o chimarrão, símbolo de boas vindas e companheirismo a quem chega.

Embora tenham uma lida diária intensa com um grande desgaste exigido pelo trabalho na roça, sempre encontram um tempo para sentar com os familiares e vizinhos para “prosear” e tomar um mate.

Outro fator característico da linguagem dessas pessoas está na própria fabricação e produção da maioria de seus meios de subsistência, desde a criação de animais e a confecção de produtos coloniais tais como: queijos, lingüiças, geléias, pães, mel, remédios caseiros, feitos de forma artesanal, como também os utensílios usados no interior das casas, geralmente confeccionados pelas mulheres. São toalhas de crochê, bordados, colchas e enfeites que adornam as mobílias e as

paredes interagindo com quadros sacros, retratos de familiares e símbolos do Movimento.

Porém, as condições de sobrevivência nos assentamentos são difíceis. Dependem de outros fatores alheios à vontade daquelas pessoas, embora lutem incessantemente por melhores condições de vida. Faço referência às condições precárias das estradas que dão acesso ao assentamento; são propícias a qualquer tipo de acidente, sendo esse um fator que observamos na maioria das estradas que levam aos assentamentos, onde fica claro a desconsideração das autoridades públicas e das políticas locais, estaduais e federais em relação ao mínimo de infra-estrutura para com aquelas famílias; não só com as estradas, mas também com relação à saúde, educação e bem-estar social. As condições de vida das famílias de alguns assentamentos e acampamentos são extremamente precárias, pois estão totalmente isoladas e distantes dos recursos, ficando relegadas à própria sorte, apesar dos esforços do MST para organizá-los.

Essa situação se agrava ainda mais nos locais de acampamento onde o descaso por parte dos governantes é total. Constatamos esta realidade numa das nossas visitas pedagógica a um acampamento, onde observou-se uma certa desmobilização referente a EJA. Ao indagarmos o motivo, a resposta dada pelo educador foi a falta de recurso financeiro, sendo que ele e outras pessoas tiveram que ir para frentes de trabalho fora dali para poderem sobreviver, o que acabou afetando o trabalho de EJA.

Pode-se observar com muita clareza que aquele educador vem enfrentando muitas dificuldades financeiras, o que vem atingindo sua auto-estima, chegando a declarar um grande

desânimo, tanto em relação ao trabalho com EJA, bem como sua motivação para continuar estudando, já que este educador faz parte do grupo que precisa ser escolarizado, conforme acordo previsto no projeto PRONERA.

Em um dado momento da conversa ele demonstrou um certo conformismo ao dizer que “nasceu para ser *um simples agricultor*” e que não adiantava muito estudar, porque não passaria daquela condição em que se encontrava. Durante um determinado momento fez o seguinte desabafo:

A questão é a seguinte: você fica de quatro a cinco anos morando numa barraca de lona, você não sabe quanto tempo mais vai ficar. No momento que nós saímos de lá onde morávamos, a gente veio para o Movimento com a esperança de conquistar logo, um ano ou dois que fosse, um pedaço de chão, mais não aconteceu isso... então você vem com aquela vontade de ter uma vaquinha de leite, uns porquinhos, umas galinhas, ter o conforto para os filhos e para a gente mais... você chega aqui você fica cinco anos, seis, que nem eu disse antes, embaixo desses barracos, você acaba perdendo aquela vontade de ter as coisas, progredir. É uma coisa sabe, que vai sumindo, uma coisa de bom que tem dentro da gente.

A situação exposta por esse educador retrata a realidade social de milhões de brasileiros; sem teto, sem terra, sem emprego, sem acesso à educação, expropriados e excluídos dos seus direitos básicos previstos na própria Constituição de seu país.

Nos documentos do Movimento aparecem essas reflexões e, por acreditar no sonho, na utopia, na mudança, na dignidade, no desejo de liberdade de seu povo, na educação pública gratuita e de qualidade como forma de resistência e cidadania, é

que o MST luta pela Reforma Agrária. Essa linguagem está evidenciada nas atividades realizadas por seus militantes tanto nos encontros políticos como nos encontros de capacitação de educadores. Ali estão expressos o desejo de melhoria das condições de vida no campo, como também o acesso ao conhecimento e sua própria trajetória de vida, representada nas linguagens da mística.



Educadores de Jovens e Adultos celebrando mística cotidiana no Encontro de capacitação em Fraiburgo, SC – dezembro de 2001.

3.1 AS LINGUAGENS/MOVIMENTOS NO COLETIVO DE EDUCADORES DE EJA.

Conforme venho apontando desde o início deste trabalho, meu interesse de pesquisa está voltado para as questões da linguagem e do movimento humano tendo o corpo como possibilidade de expressão.

Partindo da idéia de que toda atividade humana é visível e realizada na corporeidade e, à medida que vivemos a corporeidade ou nos sentimos corpo, nos tornamos significativos a nós e aos outros, os mundos da subjetividade e da intersubjetividade tornam-se a gênese da vida e da convivência expressiva. Somos significativos e passamos a ser significativos para os outros, o que produz a comunicação. O gesto e a palavra são os amplificadores do universo significativo, ou seja, do universo humano. *O corpo e seus movimentos estão sempre no centro de qualquer manifestação e possibilidade expressiva* (SANTIN, 1987:51).

Tenho como dados de análise a minha convivência com os educadores de EJA, no período de um ano e dois meses de pesquisa, em vários momentos e em circunstâncias diversas, o que nos permite tecer algumas observações e opiniões a respeito da cultura de movimento e linguagens encontradas entre estes sujeitos sociais.

Partindo do objetivo primordial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra o MST, que é a luta pela reforma agrária e considerando que esta luta tem se dado pelo

confronto direto com os latifundiários, autoridades públicas, pertencentes ou defensores da classe dominante e opressora, é notório que este enfrentamento se dá principalmente pela ocupação de terras, praças públicas, prédios e órgãos públicos.

Essas ocupações se dão pela presença de muitas famílias compostas por homens, mulheres e crianças. São corpos a se movimentar, manifestar-se e a se expressar numa comunicação na qual a linguagem se dá pela fala, e por gestos; por gritos de ordem e gestos que expõem seus instrumentos de trabalho, como a foice, o facão, as enxadas, ou os braços erguidos como símbolo da luta acompanhado do hino que representa o MST.

É como corpo que o militante do MST estabelece sua luta pela construção de uma nova sociedade mais justa, mais solidária.

Em princípio, parece que essa exposição de crianças, mulheres e homens, durante uma ocupação, demonstra uma certa agressividade aos seus oponentes e a eles próprios; porém, é a maneira mais forte encontrada pelo Movimento, pois o corpo do trabalhador nesse momento é o símbolo maior de sua luta. É como corpo que ele sofre as conseqüências da falta de terra para produzir seu sustento, é como corpo que ele sofre a falta de escola para seus filhos, é como corpo que ele sofre todo tipo de opressão pela exclusão social à qual é submetido. No corpo está a representação materializada de sua luta.

O Militante que participa de uma ocupação não vê essa atitude como invasão ou apropriação indevida, ele acredita estar lutando pela conquista de um direito, o direito à terra para morar e para plantar, para viver.

Segundo Frei Sérgio GÖRGEN, citado por BEZERRA NETO, as ocupações de terra não podem ser vistas como atos criminosos, como entendem alguns fazendeiros e alguns integrantes do poder judiciário. Estas ocupações devem servir para corrigir a injustiça presente e para mudar a legislação. Ocupar é um direito de legítima defesa de quem já foi afrontado e expropriado de seus direitos fundamentais, *pois a terra e os bens da terra se destinam a todos os homens* (BEZERRA NETO, 199:32).

Diante de sua condição, em que a única possibilidade de conquistar a terra se dá pela ocupação, as pessoas ignoram, pelo menos momentaneamente, as conseqüências que porventura aconteçam e adentram aquele espaço físico. A fala de um integrante do grupo de educadores sujeitos desta pesquisa confirma a questão:

Quando fui para a ocupação, minha indignação era tanta e minha esperança na luta era tamanha que eu nem me lembrei que a polícia poderia nos atacar, não deu tempo para ter medo. Quando percebi já tinha ajudado a cortar a cerca e estava armando o meu barraco de lona. De tão cansado que estava, cheguei a dormir. Fui acordado por um companheiro, me informando que a polícia estava pronta para entrar em ação e fazer a desocupação.

MARCUSE (apud SANTIN, 1987:69), diz que um indivíduo se torna revolucionário somente quando, entrando na luta, nada tem a perder; pois a simples idéia de mudança atrai, porque além de ser a negação do presente que lhes é totalmente

desfavorável, nasce a esperança de que mudando, as coisas podem melhorar.

Uma vez conquistado o espaço físico da terra; a luta do trabalhador não pára, ela continua. No assentamento, a formação de uma nova corporeidade vai sendo constituída, vai surgindo um movimento na intenção de construir um pensamento homogêneo, a luta por um ideal.

A conscientização vai se dando à medida que o trabalhador vai sendo exigido na sua totalidade; participando das atividades do Movimento; das reuniões em que ele vai se percebendo sujeito dessa construção; em que ele tem direito à vez e à voz, quando ele precisa tomar decisões, votar e ser votado. A mística, que vai introduzindo novos valores e fortalecendo os já existentes, contribui para essa conscientização. Logo a corporeidade é aqui entendida como o *homem em todas as suas funções e vivências, isto porque a humanidade do homem se confunde com a sua corporeidade* (SANTIN, 1987:50).

O Movimento, ao propor uma nova sociedade, busca com a conscientização social e política a construção de um novo homem e de uma nova mulher. Essa construção vai se dando à medida que os assentados vão se inserindo nas atividades coletivas; na busca por melhores condições de vida, em que a educação é entendida como uma bandeira de luta tanto quanto a conquista da terra. Entre as questões ligadas a este tema, a educação voltada para a alfabetização e escolarização de jovens e adultos é considerada de importância fundamental tanto como conquista de seus direitos como trabalhadores, bem como agente de transformação, além de ser um instrumento necessário na organização do Movimento.

Para o MST, investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra, um gesto, aliás, que se encontra no cerne da pedagogia do movimento. Aqui, educar é o aprendizado coletivo das possibilidades da vida. As dores e as vitórias são face e contraface do mesmo processo (PEDRO TIERRA, apud CALDART, 1997:23).

O gesto aqui é colocado como linguagem ideológica, apresentando um grau de consciência, de clareza, orientado pela firmeza de uma organização, nesse caso, o MST pois é *a sua condição social que determina que modelo servirá para a sua construção* (BAKHTIN, 2002:116).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos do MST, a proposta de trabalho assume um papel não só de ensinar a ler e escrever mas também de formação política de seus militantes. Neste sentido, são muitas as linguagens que compreendem esse universo de significações, sendo que se pode ter a **mística** como **possibilidade de múltiplas linguagens**, por ela estar presente no cotidiano dos militantes do MST, que a assumiu como elemento fundamental para semear e alimentar o ânimo entre os militantes, no sentido de revigorar suas forças para novas lutas, bem como os unificar e os fortalecer enquanto coletivo, possibilitando-lhes, dentro desse processo, a conquista de uma *consciência ideológica* (BOGO, 1988:5).

Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência; portanto o pensamento, a atividade mental, que são condicionados pela linguagem, são *modelados na ideologia* (BAKHTIN, 2002:16).

A mística do MST, ao utilizar em seu contexto a poesia, a música, a dança, o teatro, os instrumentos de trabalho, o seu próprio jornal e os acontecimentos da realidade local e social, possibilita a construção de um conjunto de símbolos, que vão sendo convertidos em signos ideológicos que refletem uma realidade. BAKHTIN (2000:35) considera os símbolos como responsáveis pela aquisição da consciência, pois, para ele, *a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado, no curso de suas relações sociais* (BAKHIN, 2000:35).

A celebração da mística dos Sem Terra reflete uma realidade e de alguma forma toca nos sentimentos das pessoas que dela participam ou que a presenciam. De acordo com MEDEIROS (2002:161), a intenção é fazer com que, ao presenciar uma celebração, as pessoas se sintam vivas; que, ao se defrontarem com a mensagem trazida por um poema, por uma canção entoada ou pela teatralização realizada, elas experimentem sentimentos de alegria ou tristeza, de coragem ou medo, de satisfação ou frustração, de saudade, de indignação, de vontade de lutar.

O Movimento considera importante que os seus educadores sejam capazes de desenvolver esse processo dentro dos assentamentos e acampamentos possibilitando resgatar pela prática da mística e de outras atividades políticas os princípios e objetivos da causa porque lutam.

Neste contexto se inserem os Educadores atuantes na Educação de Jovens e Adultos do MST/SC, sujeitos desta pesquisa, em que a celebração da mística foi uma prática que ocorreu diariamente com esse grupo de educadores, desde o primeiro dia do I Encontro Estadual de Capacitação, nos

encontros regionais, ao último dia do IV Encontro Estadual de Capacitação de Educadores de EJA.

Num primeiro momento passa a impressão de um ritual, já que ela é a primeira atividade oficial do dia. Percebi que, para os militantes do Movimento, é considerada como uma atividade “sagrada” que em hipótese alguma pode deixar de ser realizada. É a celebração da mística que dá o tom da dinâmica do dia.

Porém, ao me interar do seu caráter, tanto ao presenciar as celebrações quanto ao estudar os documentos do Movimento tais como os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores e pelos intelectuais orgânicos do MST, constata-se que a mística é mais que um ritual, conforme diz Medeiros (2002:166), *ela se revela como importante metodologia de mobilização social: a dimensão pedagógica.*

A mística se revela como dimensão pedagógica à medida que se utiliza dos fatos cotidianos, ou dos que marcaram e marcam tanto a história da humanidade como do próprio Movimento Sem Terra. Ela sugere a reflexão sobre a realidade social em que vivem, possibilitando aos que a vivenciam entender sua condição de vida e a do coletivo em que vivem como um fato social historicamente construído.

As místicas que eram realizadas em todas as manhãs servindo como abertura para as atividades do dia não eram feitas de forma espontânea e momentânea, eram sempre elaboradas com antecedência, pois é prática do Movimento dividir o grande grupo em equipes, denominados de “brigadas”, formadas sempre no primeiro dia do encontro. Assim, uma brigada fica responsável por realizar as tarefas do dia, tais como: fazer a limpeza do local das atividades, dos banheiros,

dos dormitórios, da cozinha e outras dependências de acordo com a necessidade do local⁴⁶.

E, entre essas atividades está a realização da mística que fica sob a responsabilidade de uma brigada para apresentá-la naquele dia. Essa escala é feita com o objetivo de dar à brigada responsável tempo para elaborar, construir e ensaiar a mística, que fica mantida em segredo, até o dia da apresentação. A mística, apresentada no início da manhã, tem como objetivo abrir os trabalhos do dia e propor ao grande grupo a reflexão do tema apresentado que, geralmente, aborda as temáticas estudadas no dia anterior ou referentes aos assuntos que serão estudados durante o dia; ou, ainda, questões que envolvam as políticas públicas para educação, saúde, moradia, financiamento da produção, enfim, assuntos relacionados à realidade dos trabalhadores rurais sem Terra, da sociedade brasileira e do mundo. Além de expressar, estimular e festejar os valores e as utopias sustentadas na concepção de mundo defendida pelo MST, a mística difunde e reafirma os compromissos políticos-ideológicos do Movimento.

A mística também foi realizada por esses educadores em outros momentos, principalmente nos encerramentos dos encontros, quando sua celebração continha um caráter especial, ligado à confraternização, às vezes direcionada, ou reproduzida dos encontros de grande porte como os eventos nacionais do MST, o que, de certa forma, tolhia a liberdade de criação, pois já estava praticamente pronta. O que tinha de ser feito nesses

⁴⁶ Essa postura adotada pelo MST está vinculada ao pensamento e ao trabalho desenvolvido por Makarenko, na direção da colônia Gorki na Rússia pós-revolução, onde ele afirma que “exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar também trabalhos desagradáveis e trabalhos tediosos, se eles são requeridos pelo interesse do coletivo. Segundo esse autor, como princípio educacional para a formação do “novo homem”, deve-se “exigir o máximo da pessoa e respeitá-la ao máximo” (MAKARENKO, 1985: 9 -152).

casos era dar alguns retoques, conhecer o desenvolvimento e ensaiar, pelo menos no dia que antecedia a sua apresentação.

Já com referência à mística cotidiana, de todas as manhãs, todo o seu processo de construção até a apresentação era feito de forma coletiva. Era comum, todos os dias após o encerramento das atividades do período noturno, presenciar a reunião da brigada para a discussão, construção e ensaio da mística que seriam apresentadas nas manhãs seguintes.

Percebi que esse momento de preparação da mística é de grande importância, pois as pessoas nele envolvidas trocam idéias, propõem, discutem e, às vezes, é nesse momento que se conhecem melhor, uma vez que os assentamentos ficam distantes uns dos outros e até em cidades diferentes. Assim, é nesse momento de construção da mística que ocorre uma aproximação maior, em que eles se percebem portadores do mesmo ideal, compartilham idéias, expõem suas propostas, falam sobre sua vida, relembram outros companheiros, as lutas e ocupações de que participaram juntos, enfim, identificam-se na mesma linguagem; porque *no dizer das coisas, entendemos o que devemos fazer contra ou a seu favor* (BOGO, 2001:79).

Quanto a esta questão, MARX (1999) diz que *a produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias* (MARX, 1999:36).

Outro fator que considero importante nas apresentações da mística do grupo em questão é que ela sempre contempla o tema educação e produção. Os atores participantes da mística produzem um cenário (geralmente utilizam o chão da sala de

aula, às vezes o pátio), nele desenham o mapa do Brasil, usam a Bandeira do MST e, sobre o mapa colocam seus produtos, ferramentas e alguns materiais usados para o estudo como livros, jornal do MST, canetas, lápis, no sentido de resgatar a linguagem ideológica, na qual as questões da terra se entrelaçam às questões da educação, da saúde, da moradia.

A mística, ao apresentar essa variedade de temas e linguagens, traz consigo um elemento muito característico do homem/mulher do campo, que é a questão do **gesto** como **comunicação e linguagem**. As pessoas que a apresentam são os principais instrumentos da ação.

No decorrer da mística muitas mensagens são colocadas através da expressão corporal, do toque entre eles, da apresentação dos produtos em suas mãos, pela simulação do ato de plantar e colher, pela dança suave ao redor dos produtos como reverência ao fruto que brota da terra e de seu trabalho.

Ao final da apresentação, é comum, como que para fechar a celebração e reafirmar o coletivo na luta, todas as pessoas presentes serem convidadas a cantar o hino do MST e, durante o refrão⁴⁷, principalmente, é que se pode perceber como estes homens e mulheres se manifestam não só com a palavra. É pelo **gesto** que o militante demonstra sua firmeza, sua confiança na luta pela Reforma Agrária. O braço esquerdo erguido, o punho cerrado e a veemência do gesto é que representa a certeza, a esperança, a disposição e a confiança na luta e na organização. Nestes momentos, a linguagem político-ideológica do Movimento se apresenta com grande visibilidade, imprimida fielmente por todos, em todas as vezes que celebram a mística ou cantam o

⁴⁷ O refrão do hino diz o seguinte: “Vem lutemos, punho erguido, nossa força nos leva a edificar nossa pátria livre e forte, construída pelo poder popular”.

hino do Movimento independente do local onde estejam. Segundo BAKHTIN (2002), *“a fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo”* (BAKHTIN, 2002:126).

Durante esses quatorze meses de convivência com este grupo de educadores e pelo tema da pesquisa, detive-me a estudar a cultura do movimento destas pessoas e sempre me chamou a atenção o gesto forte e seguro, imprimido por um dos integrantes em todas as vezes que ele cantava o hino. Na entrevista com esse militante, abordei a questão do gesto referente ao hino do MST e então sua resposta foi a seguinte:

Eu particularmente acredito na luta e passo isso quando canto o hino, canto com vontade erguendo firme o braço esquerdo. Não consigo aceitar, me dói quando vejo uma liderança erguer o braço num gesto fraco, sem vida; não passa confiança. Para mim eu tiro o militante pela vibração de seu gesto. Se não fizer um gesto firme e forte não me convence, não me serve”.

A afirmação desse militante está impregnada da linguagem ideológica do MST, ao considerar que:

Não basta cantar o hino, o importante é que seja divulgado, não só a letra mas também os **gestos** aos assentados, nas escolas, acampamentos, para que todos assimilem e saibam interpretar o hino, para que tenha sua representatividade como símbolo respeitado. Deve-se, sempre, em ocasiões internas, explicar o significado do hino e porque fazemos tais **gestos**, como a posição de sentido, ficar em pé, punho erguido quando cantamos (CADERNO DE FORMAÇÃO N°25 apud CASTELLS, 2002:263).

O que se percebe por parte do MST, com referência ao gesto, como em outras manifestações do movimento humano, é que são discutidos sempre na relação da divulgação da luta, da organização e do *trabalho como princípio fundamental; nada educa mais as pessoas do que o trabalho*⁴⁸.

Esse fato pôde ser observado pelo grande volume de atividades sempre presentes em todos os encontros, tornando-os algumas vezes de certa forma cansativos e estressantes. Considero relevante, entretanto, adicionar a essa afirmação, a importância das relações sociais referentes ao lazer ou aos momentos do cuidado pessoal; pois, partindo do entendimento de homem como sendo um corpo e de que os cuidados voltados para esse são fundamentais e também educam.

Faço referência às Oficinas Pedagógicas⁴⁹, oferecidas⁵⁰ nos encontros de capacitação, aos momentos para atividades de lazer, bem como aos poucos momentos que reuniram os integrantes desse grupo para confraternização, quando era oferecido espaço para o lazer através da dança e da música. Entre esses poucos momentos de lazer, oferecidos nos encontros de capacitação, aconteceu um baile em que percebeu-se a transformação corporal das pessoas tanto no que se refere às formas de expressão e descontração, que foi ocorrendo no decorrer do evento, como no capricho com o vestuário dos homens e das mulheres que, no dia-a-dia de trabalho se vestiam

⁴⁸ Boletim da Educação n.4 1995 (apud DALMAGRO, 2002:137).

⁴⁹ Nos anexos, faço a descrição de uma dessas Oficinas Pedagógicas denominada "Corpo e nome próprio", que trata das questões e cuidados com o corpo.

⁵⁰ As oficinas pedagógicas já mencionadas neste estudo, os espaços para atividades de lazer, bem como as confraternizações, foram propostas encaminhadas e executadas pela equipe pedagógica composta pelos educadores da UFSC, parceiros do MST no Projeto PRONERA.

com roupas simples, próprias da lida. Agora, algumas delas apresentavam maquiadas, de cabelos soltos e bem escovados, lábios com batom, celebrando a beleza e a vida, quando o corpo do trabalho é também o corpo da festa que, para estas pessoas, representa um momento muito especial, mas não muito freqüente.

Tais espaços oferecidos, além de educativos, foram importantes para perceber que esses educadores de EJA podem e devem utilizar-se de outros recursos pedagógicos, para implementarem suas aulas junto aos educandos. Da mesma maneira podem possibilitar-lhes entender, pela prática dessas atividades, a importância da atenção que deve ser dada aos cuidados consigo próprio; pois também, por conta das suas atividades laboriais, que provocam um desgaste muito grande, se torna necessária a realização de atividades com exercícios relaxantes, de respiração, de posturas tranqüilizantes, movimentos que equilibrem o corpo contra as deformações dos movimentos operacionais dos trabalhos produtivos. Enfim, é vital também volver-se de um conjunto de atividades capazes de eliminar as tensões físicas e psíquicas, *permitindo que o corpo se movimente harmonicamente dentro de suas características próprias* (SANTIN,1997:49).

Essas atividades foram sendo realizadas no decorrer dos encontros e tiveram importantes resultados, que começaram a aparecer nas manifestações das pessoas, em suas relações sociais; nos momentos em que eram solicitadas a se manifestarem pela fala ou pela própria desenvoltura das suas expressões corporais e por suas atitudes; na mudança de comportamento; no vestuário. Há o caso particular de um jovem que, nos primeiros encontros se apresentava de uma forma reprimida, muito fechado e tímido; usava camisas bem

abotoadas de forma a não mostrar-se do pescoço para baixo, com mangas compridas, mesmo nos dias quentes de verão. Dançar também não era com ele; atrevia-se a brincar apenas com um ou dois colegas; no mais se reservava totalmente.

O tempo foi passando e ele foi participando das oficinas de expressão corporal, das teatralizações, das contações de histórias, das sessões de vídeo, das oficinas de música. Essas participações foram-lhe permitindo perceber-se corporalmente e, aos poucos, ocorreram mudanças; ele passou a usar camisetas de malha (com manga curta), arriscava brincadeiras com mais pessoas a ponto de cantar⁵¹ e dançar nas confraternizações ao final dos encontros.

Faz parte do contexto sociocultural do homem e da mulher do campo o gosto pela música e pela dança, como já foi descrito no decorrer deste trabalho e como foi possível presenciar na convivência com eles. Bastava haver um intervalo nas atividades que alguém pegava do violão e puxava uma “cantoria”, geralmente com temas ligados à luta pela terra. Convém registrar, porém, que na vida cotidiana estes homens e mulheres não costumam tirar um tempo para si; a rotina diária de trabalho é muito longa, pois - como foi dito pela maioria deles - a roça toma muito do seu tempo e retornam dela quando o sol está se pondo, uma vez que são possuidores de um sentimento moral muito forte em relação ao trabalho e a produção. Observe-se um depoimento: *“não fica bem voltar para casa cedo, antes de o sol se pôr, os mais velhos e a vizinhança, não costumam ver com bons olhos quem corre cedo da lida”*. Quando o agricultor chega da roça ainda encontra outras atividades para fazer, como recolher o gado, preparar a ração e alimentar os animais. Só

⁵¹ Refiro-me a cantar outros tipos de músicas que não fazem parte das composições e temas referentes ao MST, pois essas ele já cantava, obviamente.

depois é que encontra tempo para sentar, “prosear” e tomar um chimarrão. Nestes momentos, pode-se observar as formas de comunicação e linguagem do homem do campo, com seus trejeitos e expressões características. Há toda uma cultura sua de movimento, o vestuário; seus acessórios utilizados na lida, na casa, construídos de forma artesanal; a disposição das pessoas sentadas em forma de roda para tomar o chimarrão e “prosear” onde todos ficam de frente uns para os outros, possibilitando ver-se, escutar e falar com mais facilidade, o que demonstra uma interação no convívio entre familiares e vizinhos.

Já as atividades voltadas para o lazer, para o lúdico se limitam aos fins de semana.

Durante entrevista com uma educadora sobre as dificuldades de reunir os homens para as aulas ela expõe como motivos o seguinte argumento:

Os homens trabalham na roça a semana toda, muitos trabalham de diaristas longe do assentamento. Saem na segunda-feira e retornam na sexta-feira de tardezinha, no sábado pela manhã saem para jogar futebol longe daqui, porque aqui não tem campo de bola e, como é longe, quando voltam já é tarde, vão pra bodega⁵² jogar dominó ou carta. No Domingo, quem é de missa vai pra missa, outros vão pra religião evangélica e tem uns que saem cedo pra pescar e só voltam de tardezinha. Na segunda-feira já voltam pro trabalho de novo!?. Aí fica difícil trazê-los pra aula.

A justificativa da educadora revela como na maioria dos assentamentos o espaço para o lazer e o lúdico se limita aos finais de semana. Essa realidade é comum não só nos

⁵² Bodega é o nome dado pelos assentados ao mercadinho comunitário, que também é uma espécie de bar.

assentamentos a que pertencem esses educadores estudados, ela se estende para outras regiões. BELTRAME (2000:121), confirma uma realidade parecida, acrescentando que *no entretenimento dentro de casa, as opções são ouvir rádio, assistir à televisão, jogar cartas, tomar chimarrão conversando com os vizinhos*. A autora faz referência aos bailes ocasionais organizados pela igreja, eventos de caráter beneficente, e os eventos promovidos pelo MST, como viagens, diversão e o conhecimento de outras realidades. Nestas práticas cotidianas estão caracterizadas as suas formas de comunicação e sua linguagem.

Embora não sendo objeto central de estudo desta pesquisa, mas também vista como uma linguagem, considero oportuno apontar para a necessidade da discussão referente as religiões existentes nos assentamentos, mais precisamente a presença da igreja evangélica pentecostal⁵³. Percebeu-se, durante a pesquisa, que há um entrave entre as questões ideológicas do MST e a ideologia que perpassa a fala e o comportamento de alguns educadores de EJA, membros da igreja evangélica. São posturas e linguagens diferentes.

Se a linguagem condiciona a consciência, o pensamento e a atividade mental, que são modelados pela ideologia (BAKHTIN, 2002:16), no caso em questão, uma ideologia se sobrepõe à outra, sendo que a linguagem mais exercitada passa a modelar a vida, as aspirações e o comportamento das pessoas. *A ideologia do cotidiano, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas* (BAKHTIN, 2002:16).

⁵³ Igreja evangélica Protestante Pentecostal, mais precisamente a Igreja Protestante Assembléia de Deus.

Essas linguagens foram perceptíveis durante todos os encontros realizados, onde há um choque ideológico em algumas falas das pessoas ligadas à igreja evangélica. No que diz respeito à luta pela terra, na proposta ideológica do MST, a conquista se dá com a organização e a luta dos trabalhadores pela ocupação das terras consideradas improdutivas. Já, para alguns integrantes da igreja evangélica, essa postura contraria seus princípios e os ensinamentos da igreja, pois se a terra tem dono, ocupá-la sem permissão do proprietário é um ato ilícito, de *rebeldia*. Segundo eles, a igreja não proíbe esses atos, considerando-os responsabilidade de quem participa. *Pois a bíblia ensina que não se deve resistir às autoridades e sim orar por elas.*

Outra questão, que foi observada nos evangélicos durante os encontros, é que procuram se limitar a participar de algumas atividades, sendo que outras tais como a dança, a música, atividades esportivas ou relacionadas à expressões que exponham o corpo, são evitadas o máximo possível. *A religião parece funcionar como controle externo do comportamento, embora os valores por ela colocados parecem já fazer parte da consciência* (CASTELO BRANCO, 1999:148). O medo do castigo, do fogo do inferno fazem manter o controle pois, segundo a autora, *a instituição é totalista, engolfa o sujeito, define uma subjetividade sujeitada*. O papel das lideranças religiosas torna-se primordial, *são eles que interpretam o cotidiano e definem o modo de pensar e de sentir.*

Conforme se pôde constatar, em alguns assentamentos não existe a presença oficial da igreja católica, ou seja, não existe uma igreja para reunir seus seguidores (os quais, no início da formação do assentamento, eram na sua maioria católicos). Então, muitos deles acabam perdendo essa

referência, pois em muitos casos a igreja matriz fica muito longe do assentamento, inviabilizando a frequência de seus fiéis, o que faz com que as pessoas migrem para outras religiões pela necessidade de estarem juntas e por sentirem a necessidade de manifestarem a sua fé.

Para Frei BETTO (2000), já que as ideologias não suscitam tanta esperança como outrora, muitos buscam nas religiões um sentido para a vida. Fatigados de racionalismo, as pessoas querem resgatar o encantamento do mundo. O maravilhoso, o miraculoso, o esotérico exercem forte atração *nesse mundo em que o sonho político não encontra lugar e as utopias parecem ainda mais distantes* (Frei BETTO, 2000:15).

Essa necessidade de as pessoas estarem juntas também foi observada por CASTELO BRANCO ao realizar estudo em assentamentos do MST no Estado de São Paulo. A autora afirma que *vários adultos entrevistados consideraram que a igreja evangélica estava se ampliando porque a católica não está realizando nenhum trabalho no assentamento e as pessoas buscam uma maneira de resistir à vida difícil através da fé* (CASTELO BRANCO, 1999:144).

BELTRAME também faz referência a esta necessidade quando diz: *“o que me pareceu estar sendo valorizado nessa atitude era o estar junto” [...], na verdade, a solidão não integra os hábitos do camponês, ele não gosta de estar só* (2000:122).

Já com relação às igrejas evangélicas Pentecostais, estas estão construídas no interior de vários assentamentos, sendo que os educadores de EJA, nestes locais, também são evangélicos. Em alguns casos a igreja é a construção mais imponente do assentamento, já em outros é um uma casinha modesta. Em todas são realizadas reuniões semanais com seus

fiéis, onde através da bíblia é feita a leitura da “palavra”⁵⁴ interpretada pelo pastor, que dá conselhos no sentido de como essas pessoas devem viver e se comportar. A palavra que, segundo BAKHTIN, *veicula de maneira privilegiada, a ideologia; que, por sua vez, é uma superestrutura. As transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. Assim, a palavra serve como indicador das mudanças* (BAKHTIN, 2002:17).

Ainda com referência à linguagem, como objeto deste estudo, destaco o trabalho de educação de Jovens e Adultos em um dos assentamentos feito por uma educadora de EJA que, não sendo evangélica, mas com base na proposta da EJA em trabalhar as atividades de acordo com a necessidade e a realidade dos educandos, está utilizando a bíblia como objeto de estudo em suas aulas. A opção se deu porque um dos seus dois grupos de educandos é formado só por evangélicos⁵⁵, que querem aprender a ler e também saber como as questões referentes à luta pela terra são tratadas pela *Bíblia Sagrada*.

Questões referentes à ideologia tem gerado problemas dentro deste assentamento entre militantes do MST e famílias de evangélicos. Segundo depoimento de um educador de EJA, alguns fiéis da igreja evangélica já foram militantes dos mais atuantes dentro do assentamento, mas, depois que se

⁵⁴ A palavra – Esse é o momento mais importante do culto, quando o pastor através da leitura de um capítulo da Bíblia, faz a interpretação (exortação) do texto lido, considerado como enviado no momento certo, para suprir a necessidade dos fiéis naquele dia ou naquela semana.

⁵⁵ Segundo a educadora, os educandos evangélicos propuseram freqüentar a EJA, num grupo só deles pois, achavam mais confortável pela distância de suas casas até a escola e pela sua forma de comportamento que consideram diferenciado dos que não freqüentam à religião, pois se sentiriam mais à vontade.

converterem à religião, se afastaram do Movimento; inclusive exigindo o rompimento de relações sociais entre seus filhos.

Em seu depoimento ele diz:

Eu e minha noiva éramos militantes do movimento, ela era uma liderança. Porém, viajei para Veranópolis no Rio Grande do Sul, para estudar no ITERRA⁵⁶, fiquei lá estudando, passou-se algum tempo. Quando voltei e fui visitá-la na casa de seus pais, daí é que fiquei sabendo que ela havia se afastado do Movimento e tinha ido para a igreja evangélica. Foi quando seus pais me chamaram para uma conversa, dizendo que eu tinha que escolher: se quisesse continuar noivo de sua filha, teria que deixar de ser um militante do MST e me converter à religião deles. Não aceitei. Preferi continuar militante do MST.

Foram situações como esta que me levaram a compreender um pouco da dinâmica interna do Movimento, suas relações e suas linguagens.

⁵⁶ Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, onde funciona a Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar a esse momento de dar um desfecho ao trabalho é algo muito significativo e ao mesmo tempo delicado, pois a sensação é de que muita coisa ficou para trás e, do que foi proposto no início deste estudo, apenas uma fresta se abriu. Desta maneira, dando-me possibilidades de, aos poucos, degrau por degrau, numa escalada que pode perdurar por alguns anos de pesquisa, resgatar, complementar e conhecer um pouco mais da complexidade do tema proposto referente às questões da comunicação e linguagem.

Considerando este estudo como de iniciação à questão levantada, sua materialização possibilitou uma melhor compreensão de sua abrangência e de sua relação com a educação entendida como *interlocução de saberes* (MARQUES, 1996:119): os saberes dos educadores e os saberes dos educandos.

Houve um aprofundamento no entendimento da função da linguagem como comunicação, pois, para que esta ocorra, se faz necessária a participação de um locutor e de um ouvinte, *sendo a palavra o território comum do locutor e do interlocutor* (BAKHTIN2002:113). Para que a comunicação ocorra entre os indivíduos de uma organização social se faz necessário a utilização de signos que traduzam idéias, sentimentos, vontades, pensamentos de forma bastante precisa. A linguagem ordena o real. Ela fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem *a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento* (OLIVEIRA 1993:43).

Porém, toda esta construção, aquisição/apreensão dos signos e símbolos é um processo corporal, pois, *o gesto é o signo inicial que contém a futura escrita da criança*, assim como uma semente contém uma futura árvore. [...] *os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados* (VIGOTSKY, 1991:121).

A linguagem condiciona a consciência, portanto condiciona o pensamento, a atividade mental que *são modelados pela ideologia* (BAKHTIN, 2002:16). O MST, como uma organização social e política está apoiado em uma ideologia; contudo, pela convivência, percebe-se que são múltiplas as linguagens internas que dão vida ao Movimento. O MST é um Movimento em constante movimentação, com uma linguagem ideológica constituída, mas que enfrenta no seu interior outras linguagens também ideológicas, que contrastam com sua proposta de Reforma Agrária. Talvez semelhante efervescência possa se constituir como espaço de luta para a construção e consolidação da democracia, pois as diferenças precisam ser respeitadas e vistas como características da diversidade humana.

O MST compreende que a Reforma Agrária é muito mais do que a luta pela terra; ela abrange outras conquistas sociais, como a moradia, a saúde e a educação vistas como direitos à conquista da cidadania, conforme pôde-se constatar ao longo desta pesquisa.

No entanto, estas condições de vida, para serem conquistadas, precisam da união de seus componentes que, por sua vez, só acontece quando adquirem uma consciência social e política. Essa consciência política se constrói dentro do MST

através da participação de seus militantes nas atividades do Movimento.

Neste contexto de atividades, pode-se afirmar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como objetivo a alfabetização entendida como formação política, já que a compreensão do ato de ler e escrever vai para além do ato mecânico apenas. Ela abrange o entendimento de leitura da realidade, de mundo, da compreensão dos fatos pelo estudo e pela pesquisa, pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra; daí que a posterior leitura desta não possa dispensar a leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica *a percepção das relações entre o texto e o contexto* (FREIRE, 1993:11).

Torna-se necessário encontrar formas alternativas e educativas que proporcionem ao educando situações de ação e reflexão com base em suas práticas sociais e, ao mesmo tempo, é preciso possibilitar que este possa expressar suas opiniões, sua cultura, seus hábitos, seus desejos, seus sentimentos, suas emoções; pois, com o escrever, o calcular e o ler o mundo ele poderá aventurar-se a escrever, calcular e ler outras realidades.

O movimento humano é parte constituinte neste processo educativo. Portanto, nesta perspectiva busquei enfocá-lo como um dos elementos que possibilitem apontar para uma prática pedagógica voltada às necessidades dos educadores/educandos de EJA do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Com referência às linguagens encontradas dentro do Movimento, destacamos a mística como possibilidade de múltiplas linguagens. Ela pode ser considerada como

instrumento pedagógico na formação política dos militantes do MST (MEDEIROS, 2002); Porque, pela celebração da mística, os Sem Terra buscam revigorar sua força, manter a unidade, a consciência política e ideológica. Sem falar que ela também contribui para resgatar a memória, possibilitando estimular a mobilização social e a reflexão crítica sobre a realidade, o cultivo e resgate das utopias.

A celebração da mística no contexto do grupo de educadores de EJA segue na busca desses mesmos objetivos traçados pelo Movimento, por acreditarem que a revolução cultural é fruto de uma construção cotidiana.

A mística, como pudemos observar na convivência com esse grupo de educadores, foi apresentada diariamente, conforme já registrado nesse trabalho, contudo, em nenhum dos planejamentos⁵⁷ das atividades previstas e realizadas nos encontros de capacitação e encontros regionais, previam-se momentos específicos para estudar e discutir a importância que tem a *mística* para os MST. Então, concordamos com MEDEIROS (2002:201) sobre a necessidade de compreensão sobre o que é a mística, seus significados e objetivos, para que sua prática não se perca em uma espontaneidade vazia. Mesmo entendendo a espontaneidade como algo que se faz por livre escolha caracterizando o ato como algo possuidor de essência legítima, elemento fundamental na mística e que lhe confere vida, *é preciso que esta seja uma espontaneidade permeada de intenção*, que não seja o ato pelo ato, mas sim a concretização do que se acredita e quer realizar.

⁵⁷ Nos planejamentos constavam somente os horários de apresentação da mística.

Por estes motivos, considero a mística um assunto relevante para ser tratado com mais especificidade entre os educadores de EJA, uma vez que o próprio Movimento apresenta em seus materiais didáticos, tais como livros, cadernos de formação, bem como estudos acadêmicos realizados por seus intelectuais orgânicos, elementos que proporcionam um estudo aprofundado sobre a mística dos Sem Terra.

A mística deve ser entendida como linguagem que socializa e singulariza o ser humano que se reconstrói como sujeito de desejos, que se apropria de conhecimentos socialmente compartilhados para os recriar em novas aprendizagens (MARQUES, 1996:91), pois o que está envolvido no aprender é a *transformação da nossa corporeidade* (MATURANA 2001:60), que segue um curso ou outro dependendo de nosso modo de viver. O aprendizado tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações.

Para tanto, faz-se necessário entender a corporeidade como a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, numa relação dialética consigo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo, como *corpo vivenciado, espaço expressivo* por excelência, pelo qual o *processo da vida se perpetua* (FREITAS, 1999:57).

Considero importante que se volte a atenção para as questões e discussões referentes ao corpo, pois é como corpo que existimos. O corpo, no contexto vivencial em que ocorreu este estudo, é compreendido como instrumento de trabalho, de produção, pois, *produzindo seus meios de vida, os homens produzem indiretamente, sua própria vida material*⁵⁸. Esse corpo

⁵⁸ Marx, K. e Engels, F. A ideologia alemã. 1999, p 27

envolto cotidianamente numa rotina intensa de trabalho, precisa perceber-se humano, com direito não só ao trabalho, mas ao descanso, ao lazer, ao lúdico como condição de dignidade, porque é como corpo que se vive. Uma transformação social compreende uma transformação da corporeidade.

Para finalizar, quero resgatar uma frase que ouvi de um assentado em uma situação excessiva de trabalho em uma das minhas visitas a um assentamento, que pode sintetizar de forma clara e sábia esta questão. Assim disse ele: *“trabalho se tem muito mas a vida... a Vida só tem uma !”*.

Com referência à frase citada acima e na luta por uma sociedade mais digna com distribuição equânime dos bens socialmente produzidos, deixo a música transcrita abaixo como forma de questionamento e reflexão:

*Você tem fome de quê?
 você tem sede de quê?
 a gente não quer só comida
 a gente quer comida diversão e arte
 a gente não quer só bebida
 a gente quer saída para qualquer parte
 a gente não quer só dinheiro
 a gente quer dinheiro e felicidade
 a gente não quer só dinheiro
 a gente quer inteiro e não pela metade
 a gente não quer só comida
 a gente quer comida, diversão, balé
 a gente não quer só comida
 a gente quer a vida como a vida quer.*

Titãs.

Referências bibliográficas:

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *In: Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, mai., 1991.

ANDRADE, M. T O. **O movimento dos trabalhadores sem terra e a educação: a perspectiva da construção de um novo homem e de continuidade do movimento**. *In: A reforma agrária e a luta do MST*. João Pedro Stédile (org.), Petrópolis: Vozes, 1997.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação; epistemologia e didática**. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: ED. HUCITEC – ANNABLUME, 2002.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: CULTRIX, 1978.

BELTRAME, Sonia A. B. **MST, Professores e Professoras sujeitos em movimento**. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: USP, 2000.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BISCAIA, Clarissa I. Entrevista com Ademar Bogo. In: VENDRAMINI, Célia R.(Org.). **Educação e movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

BOFF, Leonardo. ; Peloso, Ranulfo. ; Bogo, Ademar. **Mística: uma necessidade no trabalho popular e organizativo. Caderno de Formação nº 27**. São Paulo: MST, 1998.

_____. **Saber cuidar. Ética do humano: Compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOGO, Ademar. **A vez dos valores**. Caderno de Formação nº 26. São Paulo: MST, 1998.

_____. O MST e a Cultura. **Caderno de Formação nº 34**. Veranópolis RS:JTERRA, 2001.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister; 1992.

CALDART, Roseli S. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Escola é mais que escola na pedagogia do movimento Sem Terra**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

_____. **Escola é mais que escola na pedagogia do movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. & SCHWAAB, B. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: **Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária**. Frei Sérgio Antônio Görgen & João Pedro Stédile (org.), Petrópolis: Vozes, 1991.

CALDART, R. S. & KOLLING, E. J. O MST e a educação. IN: **A reforma agrária e a luta do MST**. João Pedro Stédile (org.), Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTELO BRANCO, Maria Teresa. **Os jovens Sem Terra: identidades em movimento**. SP: São Carlos, 1999.

CASTELLS, Alicia N.G. A ritualização dos valores do MST. In: VENDRAMINI. Célia R.(Org.). **Educação e movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DALMAGRO. Sandra L. O trabalho na pedagogia do MST. In: VENDRAMINI. Célia R.(Org.). **Educação e movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

DUARTE JR, João F. **Porque Arte-Educação?** Campinas: Papirus, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREI BETTO. Vamos mudar: desafios do neoliberalismo ao movimento popular. **Revista Caros Amigos**, março de 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 28^a ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Giovanina G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

HAGUETTE, Tereza. Metodologias qualitativas: usos e possibilidades. *In*: **Revista Kinesis** Santa Maria UFSM, jul/dez. 1998.

KENSKI, Vani. M. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Vera Maria Candau (org). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-pedagógica do esporte**. Ijuí; Editora UNIJUÍ, 2000.

_____. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. São Paulo. Editora Brasiliense, 1985.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e Educação**. Ijuí; Editora UNIJUÍ, 1988.

_____. **Educação / interlocução, aprendizagem/reconstrução de Saberes**. Ijuí; Editora UNIJUÍ, 1996.

_____. **Filosofia e pedagogia na universidade**. Ijuí; Editora UNIJUÍ, 1997.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil**. RJ: Vozes, 1985.

MARX, Karl. e ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec; 1996.

MATURANA, Humberto. Entrevista. **Revista Ciência Hoje**, Vol.14/84.SET/1982.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MEDEIROS, Evandro C. **A dimensão educativa da mística SEM TERRA**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: CED/UFSC, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) Princípios da educação no MST. IN: **Caderno de Educação nº 8**. 3ª ed., São Paulo, janeiro 1999a.

_____. **Construindo o caminho**. São Paulo: MST, 2001.

OLIVEIRA, Ana Claudia. **Fala gestual**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

OLIVEIRA, Betty. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Demeval Saviani. **Dermeval Saviani e a educação brasileira: O Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, T. & FERREIRA, L. **Cartilha – Esportes**. Rio de Janeiro MPAS, 1988.

SAMPAIO, Tania M. M. **O não verbal na comunicação pedagógica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

_____. Uma busca da filosofia do corpo. **Revista Kinesis**, 5(1):63-90. 1989.

SILVA, Ana Márcia. **A natureza da physis humana/ indicadores para o estudo da corporeidade** – UFSC, 1998.

SILVA, Ana Márcia. **O corpo do mundo: reflexões acerca da expectativa de corpo na modernidade**. Florianópolis: UFSC, 1999 (Tese de Doutorado em Ciências Humanas). 237p.

SILVA, Maurício Roberto da. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?**. Campinas, SP: 2000 (Tese de Doutorado em Ciências Sociais)251p.

SOUZA, Maria A. As relações do movimento dos Sem Terra - MST e Estado: encontros e desencontros na educação de Jovens e Adultos dos assentamentos rurais. In: **Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil**. DAGNINO, Evelina (Org.) São Paulo: PAZ e TERRA, 2000.

STEDILE, João Pedro; Fernandes, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Albano, 1999.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes coerentes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Consciência de classe e experiências sócio-educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Tese (Doutorado em educação) – UFSCAR, São Carlos, 1997.

VYGOSTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: MARTINS FONTES, 1995.

_____. **A formação social da mente**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILLIAMS, RAYMOND. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: ZAHAR ED, 1979.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXOS

Anexo 01 - Descrição da Oficina Pedagógica

Anexo 02 – Mapas de localização dos municípios abrangidos pelo Projeto PRONERA

Anexo 03 – Fotografias das situações e vivências na EJA/MST, com créditos fotográficos de Lúcia Helena Lenzi

As Oficinas Pedagógicas

Quando retornamos do II ENEJA SUL, realizamos as primeiras reuniões do PRONERA, a fim de preparar o primeiro encontro de capacitação para os educadores que atuariam na EJA/SC. Ali, então, apresentamos como proposta uma oficina na qual se trabalhasse com o tema “Movimento humano como comunicação e linguagem”. O homem como um “ser-no-mundo” é sempre a presença de um corpo fenomenológico, segundo a concepção de Merleau-Ponty (apud Kunz, 2000:20). Portanto, neste conceito de corpo o pensar é tão corporal como o correr, não podendo, então, haver dualidade corpo/intelecto ou corpo/mente.

A proposta foi aceita e montamos uma oficina intitulada “Corpo e nome próprio”. Colocada em prática no terceiro dia do encontro, houve um resultado muito positivo, pelo envolvimento das pessoas no grupo, pela confiança que o grupo adquiriu e pelos depoimentos das pessoas participantes na avaliação no final da oficina.

A construção e execução de oficinas pedagógicas tornam-se importantes no processo de formação, porque mobilizam os participantes no fazer coletivo; porque também possibilitam construir metodologias de trabalho que partem da realidade dos educandos; porque são igualmente fontes de motivação para suas práticas pedagógicas, tornado-as prazerosas e interessantes. Assim, os sujeitos envolvidos se percebiam atores sociais, fazedores da história do seu tempo, num processo de troca e vivências; entendem sua participação como um ato educativo em constante movimento e em construção permanente,

pela comunicação e pela linguagem que transformam a nossa corporeidade, já que esta transformação depende do nosso modo de viver e da história das nossas interações.

Durante o percurso do PROJETO, os educadores passaram por momentos de capacitação e formação. As oficinas pedagógicas fizeram parte das atividades que formaram o conjunto de conhecimentos sistematizados para as aulas de EJA nas várias áreas (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Artes⁵⁹, etc.); sendo que o movimento humano está compreendido neste conjunto, nas discussões referentes à corporeidade entendida como o reavivamento da sensibilidade humana. Com esse objetivo, foram realizadas várias oficinas pedagógicas para trabalhar o tema, com o objetivo de discutir o sujeito coletivo como fortalecimento da identidade Sem Terra, mas também o indivíduo enquanto sujeito singularizado com identidade, personalidade e necessidades próprias.

Apresento, a seguir, uma delas por considerar que, a partir dela, se deu início às discussões sobre a corporeidade.

Esta oficina pedagógica foi realizada na cidade de Fraiburgo-SC, em dezembro de 2001, no I encontro Estadual de Educadores de EJA, com a participação de todos os educadores integrantes do projeto.

No primeiro momento, fizemos uma grande roda com todos os participantes de mãos dadas e expusemos os objetivos daquela oficina pedagógica com base nas observações das necessidades e problemas relatados pelos educadores daquele grupo, obtidas durante o II ENEJA Sul. A oficina pedagógica

⁵⁹ Nas oficinas de artes foram realizadas atividades como: sarau de contação de histórias, teatro, expressão corporal, oficina de música, de poesias e história de vida.

denominada “**Corpo e nome próprio**” tinha por objetivo aproximar aquelas pessoas e dar algumas contribuições para seus fazeres diários em suas práticas pedagógicas.

Após essa rápida conversa, propusemos que os participantes deitassem no chão da sala de aula para que por meio de técnicas de concentração e relaxamento pudessem sentir seu próprio corpo. Esses momentos foram obtidos pelos comandos de voz dos coordenadores da oficina pedagógica que, durante esse momento, fizeram massagens nos pés dos participantes para ajudar no processo de relaxamento e para propor o contato físico entre os integrantes. Gostaria de destacar que foi um momento muito importante para todos nós, pois ali percebemo-nos um grande grupo de pessoas unidas por um mesmo ideal – o respeito pelo ser humano como o primeiro princípio de uma luta social. Essa atividade durou mais ou menos 20 minutos e as pessoas participantes se entregaram à atividade de tal maneira que uma delas adormeceu. Fizemos então um processo para que as pessoas voltassem lentamente a sentir seu corpo, inspirando lenta e profundamente pelo nariz e expirando pela boca, aos poucos mexendo seus pés, mãos, braços, pernas, cabeça, tronco até se espreguiçarem e, quando se sentissem firmes, poderiam sentar-se em movimentos lentos. Após, iriam levantar-se e retomar a grande roda de mãos dadas, sendo que a atividade seguinte consistia em andar em roda de mãos dadas até fixar bem quem estava segurando sua mão direita e quem estava segurando sua mão esquerda. Foi propostom, então, que as pessoas soltassem as mãos umas das outras e andassem pela sala em várias direções, olhando nos olhos uns dos outros. Depois pedimos para que parassem; ficassem onde estavam, fossem se aproximando e tentassem retomar as mãos das pessoas que estavam segurando

anteriormente, tanto a da mão esquerda, como a da mão direita, sem fazer a grande roda. O desafio, então, seria, refazer a grande roda sem soltar as mãos. Essa atividade durou mais ou menos uma hora. Conseguimos e foi um aprendizado muito grande, já que todos participavam dando opiniões de como fazer para reconstruir a grande roda. Muitas vezes não dava certo e era preciso retornar até encontrar outro caminho.

O terceiro momento da oficina foi muito interessante; pois, após refazer a grande roda e sem a desfazer, propusemos que todos sentassem no chão e observassem o corpo de seu companheiro/a à sua esquerda e dissessem qual parte do corpo achava mais bonita. Foi dado um tempo e, em seguida, um de cada vez, dava a sua resposta. Quando todos terminaram de falar, sugerimos então que cada pessoa desse um beijo na parte do corpo do companheiro/a (a sua esquerda) a qual achou mais bonita. Dissemos também que ficassem à vontade caso não quisessem dar o beijo, porém todos se mostraram muito à vontade; deram o beijo sem nenhum constrangimento e foi muito interessante as reações de quem era beijado.

Após este momento, passamos para a parte final da oficina. Cada participante fez seus comentários, fez a avaliação do momento vivido e muitos temas foram levantados.

Dentre eles, tocou-se na questão da sexualidade. Na fala de alguns participantes foi levantado que o contato físico é um assunto muito delicado e que há a necessidade de se trabalhar esta questão. Quanto ao beijo, naquela situação de oficina foi fácil, porém no dia-a-dia do assentamento não é muito fácil dar um beijo, principalmente se for num companheiro, pois as pessoas não têm muito claro esta questão e ainda não sabem separar um sentimento de amizade de um envolvimento maior.

Já entre as mulheres, não haveria problemas, mas não é muito comum este tipo de cumprimento de forma generalizada; “a coisa é mais formal”. Em relação àquele grupo de educadores, entretanto, é bem possível que as relações sejam melhores agora, pois perceberam a importância de um abraço, de um aperto de mão e de um beijo, é provável também que se sintam mais tranquilos em expressar seus sentimentos uns aos outros; “foi muito importante” disseram.

Quanto à dinâmica de reconstrução da grande roda, os comentários apontaram para a importância de tomadas de decisões em grupo. Quando todos participam e dão idéias, as coisas ficam mais fáceis de ser resolvidas; todos se sentem valorizados e pertencentes ao grupo. Ficou evidenciado também o respeito mútuo, tanto nos acertos e tanto quando uma opinião ou uma idéia não resultava em sucesso. Sendo assim, o “erro” era assimilado com tranquilidade e visto como um fator de aprendizado para o grupo.

É importante registrar que esta oficina foi um marco no encontro, o antes e o depois. Após a oficina, as pessoas passaram a se sentir mais pertencentes ao grupo, havia um clima de demonstração de sentimentos, as pessoas se abraçavam mais, se tocavam mais, houve uma quebra total de melindres, todos passaram a falar mais, a dar suas opiniões sem medo de errar. Na avaliação, ficou como proposta que os encontros futuros reservassem um espaço para oficinas que discutissem e trabalhassem com o tema referente à corporeidade. Uma corporeidade movente, falante e que sente.

O movimento humano, quando nascido do dinamismo expressivo do homem, transforma-se em linguagem; o corpo como expressão e palavra. É a corporeidade que se torna palavra. É o

gesto que é linguagem sem possibilidade de se desvincular o movimento gestual do significado, assim como é impossível separar a melodia dos sons em uma sinfonia (SANTIN, 1987:79).



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3

Figuras 1, 2 e 3 – Imagens da mística que conta uma situação de ocupação de latifúndio - Encontro de Capacitação, Fraiburgo, SC, dezembro de 2002



Fig. 4

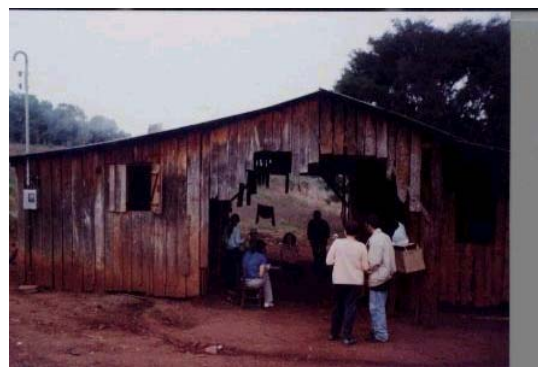
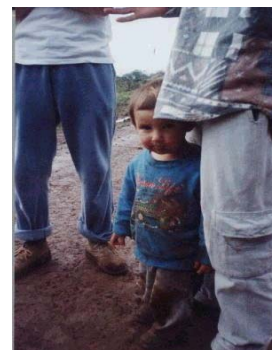


Fig. 5

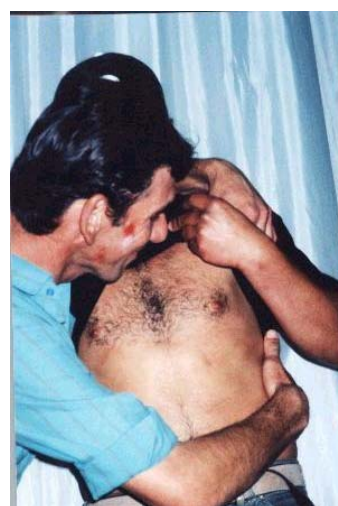


Fig. 6

Figuras 4, 5 e 6 Mística que retrata a condição de exclusão a partir do analfabetismo – Encontro de Capacitação, Florianópolis, SC, setembro de 2002



Situações vividas nas visitas pedagógicas: precariedade das estradas, o cotidiano de algumas famílias e os espaços onde acontecem as atividades de EJA.



Imagens que trazem vivências nas Oficinas Pedagógicas: Tesouro Semente, Tramas Cotidianas e Corpo e Nome Próprio.



Momentos lúdicos que marcaram os Encontros de Capacitação –
dezembro de 2001 a fevereiro de 2003.



Tantos caminhantes que interagem,



...na pesquisa, por tantas vezes solitária.

